



ADRIANA LAURENÇA DA CUNHA

**UM ESTUDO DISCURSIVO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA  
EDUCAÇÃO DO SUJEITO SURDO**

Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem - UFG Regional Catalão  
CATALÃO – GO - 2015

ADRIANA LAURENÇA DA CUNHA

**UM ESTUDO DISCURSIVO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA  
EDUCAÇÃO DO SUJEITO SURDO**

Dissertação de Mestrado vinculada à linha de pesquisa “Texto e Discurso”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da UFG Regional Catalão, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Erislane Rodrigues Ribeiro.

Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem - UFG Regional Catalão

CATALÃO – GO - 2015

ADRIANA LAURENÇA DA CUNHA

**UM ESTUDO DISCURSIVO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA  
EDUCAÇÃO DO SUJEITO SURDO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação  
Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade  
Federal de Goiás, Regional Catalão, como requisito final  
para a obtenção do título de Mestre.

Aprovado em:

Comissão Examinadora:

---

Presidente, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Erislane Rodrigues Ribeiro – Regional Catalão/UFG

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Grenissa Bonvino Stafuzza – Regional Catalão/UFG

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sulemi Fabiano Campos – UFRN/Natal

---

Prof Dr. Antônio Fernandes Júnior – Regional Catalão/UFG, Suplente

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Dulcéria Tartuci, Regional Catalão/UFG, Suplente

CATALÃO – GO - 2015

Dedico este trabalho ao Deus Pai Todo Poderoso e a Jesus, autor e  
consumador da minha fé.

## AGRADECIMENTOS

A Deus que me abençoou com a realização desse trabalho. A Jesus, autor e consumidor da minha fé, que me capacitou e me manteve saudável e forte durante todo esse período do Mestrado.

À Capes pela concessão da bolsa.

À professora Erislane Rodrigues Ribeiro pelos inúmeros encontros que tivemos, pela prontidão em elucidar minhas dúvidas, pelos preciosos apontamentos, pela orientação cuidadosa, pela rica mediação, mas principalmente pela postura que tem como professora, por motivar os alunos a acreditarem na própria capacidade. Professora vocacionada para fazer o que faz e que, por isso, sempre ensina para além dos conteúdos trabalhados. Levarei na minha vida como aprendizado, além das noções de Análise do Discurso, a referência da professora Erislane por sua postura ética, séria, motivadora e excelência na arte de mediar o conhecimento.

Agradeço à professora Grenissa Stafuzza, pela sugestão do *corpus* e também pelas sugestões bibliográficas. Certamente a minha consciência da necessidade de se conhecer a legislação que rege a educação do país e, sobretudo, a educação dos surdos foi muito ampliada. Agradeço pelas preciosas contribuições na ministração da disciplina “Seminários de Pesquisa” que muito acrescentaram ao meu trabalho e às importantes colocações na qualificação do meu texto. Estendo os agradecimentos à Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira e à Sulemi Fabiano Campos que participaram, respectivamente, do Seminário de Pesquisa e do Exame de Qualificação, trazendo para a minha pesquisa importantes contribuições.

À Wannisy e Raquel pela gentileza e prontidão em nos ajudar nos assuntos burocráticos referentes à secretaria.

À Dulcéria Tartuci pelas significativas indicações de leitura.

Ao programa de Mestrado em Estudos da Linguagem e a todo corpo docente, pela excelência do trabalho prestado e, em especial, ao professor Antônio Fernandes Junior, por apresentar outra perspectiva da Análise do Discurso e pelas ricas aulas ministradas.

Ao meu esposo, João Batista, que viabilizou o desenvolvimento da minha escrita, assumindo compromissos que eram meus, proporcionando-me paz para dedicar-me à escrita do texto. Agradeço pelo amor, amizade, cumplicidade e pela companhia nas viagens e os momentos de espera no período das disciplinas. E, principalmente, agradeço ao meu esposo por apoiar e participar de maneira ativa de tudo aquilo que é importante para mim, inclusive a realização desse projeto.

À minha irmã, Joelma, pela amizade e apoio e também pelas vezes que foi companheira de viagem nesse percurso de Goiânia a Catalão.

Agradeço de modo especial à minha mãe, Josina, que muitas vezes se ocupou dos meus afazeres domésticos para que eu pudesse me entregar à realização desse trabalho.

Aos meus filhos, João filho e Marcos Paulo, meus amores e fortes motivações para a minha vida.

Aos meus amigos e irmãos pelas preciosas orações.

Aos alunos surdos do Centro Especial Elysio Campos, que me apresentaram essa língua maravilhosa que é a Libras e, com ela, uma outra possibilidade de leitura e compreensão dos eventos do mundo.

A todos os meus professores surdos e ouvintes que participaram da minha história feliz de aprendizado da Libras.

À amiga Cristina Diniz Lucas pelo estímulo, apoio e por se constituir, para mim, como referência no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos.

À Cleide Alves de Àvila Rosa, diretora do Centro Especial Elysio Campos, por acreditar na minha vontade de trabalho e por se esforçar em fazer o melhor para os alunos surdos.

E, finalmente, aos colegas que compartilharam comigo os momentos de aprendizado, angústias, dúvidas e também alegrias. De modo especial agradeço à amiga e colega de Mestrado, Raquel Amaral Lima, pela parceria nas apresentações de seminários, comunicações, na escrita de artigos, enfim pela parceria que estabelecemos durante todo esse período.

“Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, assim como temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1997).

**Resumo:** O propósito dessa pesquisa é analisar os discursos presentes nas políticas inclusivas sobre a educação do sujeito surdo, observando as formações discursivas que os sustentam. Para atingirmos nosso objetivo, analisamos sequências discursivas presentes nos seguintes documentos: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), Declaração de Salamanca (1994), Leis 10.098/2000 e 10.436/2002, Decreto 5626/2005 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008 (MEC). São documentos oficiais que legislam sobre a educação inclusiva/especial e, inserida nessa proposta educacional, a educação do surdo. O *corpus* do nosso trabalho se constitui, portanto, de sequências discursivas selecionadas constantes nos documentos mencionados. Para o desenvolvimento da pesquisa nos fundamentamos em conceitos da Análise de Discurso de linha francesa, para tanto, nos valem principalmente da noção de FD de Michel Pêcheux (2009a), contudo, outras noções que se imbricam com a noção de FD foram trabalhadas, tais como: discurso, sujeito, sentido, ideologia, interdiscurso e paráfrase discursiva. Refletimos sobre as questões voltadas à inclusão do surdo tendo como referências as pesquisas de Skliar (2010), Dorziat (1999), (2009), Sardagna (2007), Lopes (2011), Lodi (2013) e outros. Utilizamos também as noções de identidade cultural de Stuart Hall (2006) e de identidade constituída e marcada pela diferença conforme Tadeu Silva (2009). Termos utilizados na educação do surdo foram considerados de acordo com Dorziat (1999) e analisados conforme Possenti (2009b), pelo viés do movimento do politicamente correto. As análises foram empreendidas a partir de sequências discursivas organizadas em grupos de famílias parafrásticas. Cada grupo dessas famílias foi individualizada em uma FD específica, contudo, tratou-se de uma organização metodológica, por isso, durante o desenvolvimento de toda pesquisa, ressaltamos o caráter constitutivamente interdiscursivo das FD encontradas, pois as relações interdiscursivas mantidas entre elas fazem com que o já dito seja constantemente retomado, possibilitando com isso as relações parafrásticas e a explicitação do caráter intrinsecamente heterogêneo dos discursos. O referencial teórico utilizado no trabalho nos possibilitou a identificação de alguns discursos, entre outros, presentes nas políticas públicas de inclusão em relação a educação do surdo. São eles: o discurso da escola inclusiva redentora, o discurso econômico, o discurso da deficiência e o discurso cultural. Diante disso, verificamos posicionamentos, contradições e diálogos em relação de aliança e oposição nos textos legais, além de constatarmos, nas análises, que um discurso para se constituir se vale de outros evidenciando a constante relação mantida entre eles.

**Palavras-chave:** Formações Discursivas; Inclusão; Educação de Surdos.



**Abstract:** The purpose of this research is to analyze the discourses present in inclusive policies on education of the deaf person, observing the discursive formations that support them. To achieve our goal, we analyze discursive sequences present in the following documents: World Declaration on Education for All (1990), Law of Directives and Bases of National Education (LDBEN 9394/96), Salamanca Statement (1994), Law 10,098 / 2000 and 10,436 / 2002, Decree 5626/2005 and the National Policy for Special Education in the Perspective of Inclusive Education 2008 (MEC). Are official documents legislate on inclusive / special education and, inserted this educational proposal, the deaf education .

The corpus of our work is composed of discursive sequences selected constants in those mentioned documents. To development of research we have considered in concepts of Discourse Analysis French line, therefore, we rely primarily FD notion of Pêcheux (2009), however, other notions that overlap with the notion of FD were worked such as speech, subject, sense, ideology, interdiscourse and discursive paraphrase. Reflecton questions related to the inclusion of deaf having as reference the research Skliar (2010), Dorziat (1999), (2009), Sardagna (2007), Lopes (2011), Lodi (2013) and others. We also use the cultural identity of notions of Stuart Hall (2006) and constituted identity and marked by the difference as Tadeu Silva (2009). Terms used in deaf education were considered according Dorziat (1999) and analyzed by Possenti (2009b) from the perspective of political correctness movement. Analyses were taken from discursive sequences organized in paraphrastics families groups. Each group of these families was individualized in a specific FD, however, treated with a methodological organization, so during the whole development research, we emphasize the constitutively interdiscourses character of FD found because the interdiscursive relations between the companies make the already-said is constantly resumed, making possible the paraphrastics relations and the explanation of the character intrinsically heterogeneous discourses. The theoretical framework at work in allowed the identification of some speeches, among others, of public policies inclusion for deaf education. They are: the discourse of inclusive school redeeming, economic discourse, the discourse of disability and the cultural discourse. Therefore, found placements, contradictions and dialogues in covenant relationship and opposition in legal texts, and we ascertain, testing, that a speech to constitute relies on other highlighting the continuing relationship maintained between them.

**Keywords:** Discursive Formations; Inclusion; Deaf Education.

## **LISTA DE SIGLAS**

AD - Análise do discurso

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

FD - Formação discursiva

FI - Formação ideológica

DMET - Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007)

SD - Sequência discursiva

SDH - Secretaria de Direitos Humanos

SEDH - Secretaria Especial de Direitos Humanos

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

LS - Língua de Sinais

Libras - Língua Brasileira de Sinais

L1 - Primeira Língua

L2 - Segunda Língua

MEC - Ministério da Educação e Cultura

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
I. Da pesquisa: contextualização, tema, objetivos, justificativa, fundamentação teórica e organização .....	12
II. Leis, declarações e políticas públicas: dos documentos sobre a educação inclusiva .....	15
III. O sujeito surdo e sua educação - as concepções clínica e sociocultural .....	19
CAPÍTULO I. AS CONDIÇÕES HISTÓRICAS DE EDUCAÇÃO DO SUJEITO SURDO .....	22
1.1 Aspectos históricos que constituíram o discurso da deficiência na educação do sujeito surdo .....	22
1.2 As filosofias educacionais na educação do surdo .....	26
1.3 Aspectos históricos que constituíram o discurso cultural na educação do sujeito surdo ..	27
1.4 Embate ideológico: escolas inclusivas e escolas bilíngues .....	30
1.5 O sujeito surdo no percurso da educação inclusiva .....	32
1.5.1 A educação especial como modalidade de ensino na escola inclusiva .....	33
1.5.2 Pontos de vista sobre alteridade(s) surda(s) .....	37
CAPÍTULO II. PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....	40
2.1 O entrelaçamento da noção de FD com os conceitos de discurso, ideologia, formação ideológica, sentido, interdiscurso, pré-construído e sujeito.....	40
2.2 Caminhos da noção de FD .....	47
2.3 A perspectiva pechetiana de FD .....	50
CAPÍTULO III. NO PERCURSO DAS ANÁLISES .....	55
3.1 As FD no <i>corpus</i> .....	58
3.2 FD-1 Discurso da escola inclusiva redentora .....	59
3.3 FD-2 Discurso econômico .....	68
3.4 FD-3 Discurso da deficiência e FD-4 Discurso cultural .....	73
3.5 O politicamente correto e o ideológico nas políticas públicas de inclusão .....	85
CONCLUSÃO .....	91

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98
REFERÊNCIAS DO CORPUS .....	104

## INTRODUÇÃO

### I. DA PESQUISA: CONTEXTUALIZAÇÃO, TEMA, OBJETIVOS, JUSTIFICATIVA, FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ORGANIZAÇÃO

A nossa trajetória profissional, a convivência com a comunidade surda<sup>1</sup>, as participações em seminários e em manifestações políticas, além das discussões sobre a educação dos surdos, entre outras atividades relacionadas a essa temática, nos mobilizaram a pesquisar o discurso das políticas inclusivas sobre o sujeito surdo.

Falamos, portanto, a partir de um lugar que não nos permite isenção em relação aos dizeres, visto que, tudo o que for dito estará balizado pelo olhar e impregnado das interpretações que envolvem a nossa trajetória profissional. Além disso, não acreditamos que haja isenção em qualquer situação de fala. Veiga-Neto (2002) alerta para o fato de que ao olharmos e falarmos sobre as coisas nós as constituímos. Desse modo, não há uma realidade nos fatos que exista em si mesma, o que se pensa ou o que se diz sobre um determinado evento do mundo é o que o constitui. Portanto, esse é o lugar a partir do qual iremos empreender esta pesquisa, lugar de instabilidade, dúvidas e questionamentos, porque estamos num contínuo processo de constituição e construção acadêmica e profissional.

Sabemos que os discursos sobre a inclusão possibilitam a promoção de discussões e medidas que abarcam vários setores da sociedade, sendo a escola um dos campos de reflexão, por isso, num sentido mais expandido, fala-se em inclusão social, entretanto, delimitamos a nossa compreensão tão somente no âmbito da inclusão escolar. Os discursos sobre a inclusão nos interessam em virtude de se fundamentar neles o paradigma de educação em que se encontra uma das propostas de ensino para os alunos surdos. Além disso, faz-se necessário compreender o que é a educação especial na escola inclusiva, pois é sob esse viés que se tem a proposta de escolarização para o surdo na escola comum.

Muitas vezes, o termo “educação inclusiva” é tomado como sinônimo de “educação especial” porém, Lourenço (2010) afirma que “a proposta de educação inclusiva é mais ampla do que a de educação especial e a engloba” (LOURENÇO, 2010, p.10). A educação inclusiva é uma ação que faz parte de um movimento mundial em defesa dos direitos de todos os alunos estarem na escola, trata-se de um paradigma educacional que defende ações voltadas para a

---

<sup>1</sup> De acordo com Strobel (2009), a expressão *comunidade surda* não se refere somente aos surdos, já que há sujeitos ouvintes. São Participantes dessa comunidade também os familiares, intérpretes, professores, amigos e outros que compartilham interesses em comum, em uma determinada localização, que podem ser as associações de surdos, federações de surdos, igrejas e outros.

inclusão de todos os alunos matriculados no sistema regular de ensino, independentemente de sua condição física, cultural e social. Por isso, todas as crianças devem participar da educação inclusiva, conforme explicitam os objetivos da Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990), sejam crianças em situações de rua, marginalizadas por questões de ordem social, com distúrbios de aprendizagem ou deficiências. O propósito disso é proporcionar a inclusão, facilitando o acesso de grupos vistos como fora dos padrões homogêneos da escola.

Já a educação especial na escola inclusiva está orientada para um público alvo, inclusive disponibilizando recursos e serviços especializados. Anteriormente, a educação especial somente acontecia de forma paralela e segregada à escola regular, contudo, conforme a orientação mundial de uma educação que seja inclusiva, há a determinação legal de que as escolas regulares disponibilizem a educação especial, isto é, provejam o acesso e todos os recursos necessários para os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Sendo assim, a educação especial deve acontecer preferencialmente nas escolas regulares, sendo descrita como uma modalidade de ensino transversal que perpassa todos os níveis e modalidades, cuja finalidade seria garantir e promover a educação a pessoas com deficiência<sup>2</sup> e aos demais já descritos acima.

Nesse momento do nosso percurso profissional e pessoal, temos como objetivo, por meio desta pesquisa, compreender as formações discursivas que sustentam os discursos sobre a inclusão na educação do surdo, bem como os efeitos de sentido presentes nesses discursos. Para isso, consideramos conforme Pêcheux (2009) que é “no espaço de reformulação-paráfrase de uma formação discursiva-espaço no qual, como dissemos, se constitui o sentido, [que] efetua-se o acobertamento do impensado (exterior) [isto é, do interdiscurso] que o determina” (PÊCHEUX, 2009, p.165-166, acrescimos nosso). Sendo assim, consideraremos também, o entrelaçamento dos discursos nas políticas públicas de inclusão através da interdiscursividade presente neles.

Para tal, o presente trabalho foi fundamentado por meio de um diálogo entre os pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Francesa, pela perspectiva dos Estudos Culturais tendo como referência os teóricos Hall (2006) e Silva (2009), e também por estudiosos que teorizam sobre a educação dos surdos, tais como Skliar (2010), Dorziat

---

<sup>2</sup> O termo “pessoa com deficiência”, de acordo com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), refere-se a um conceito em evolução e resulta de barreiras impostas pela coletividade, sejam barreiras comportamentais e/ou ambientais. São esses aspectos que impedem o pleno desenvolvimento de todos os cidadãos. O entendimento da Convenção redireciona o foco para que ele esteja não mais nas supostas limitações das pessoas com deficiência, mas nas barreiras físicas e sociais impostas a essas pessoas. Diante disso, a compreensão que se tem sobre deficiência, neste trabalho, se relaciona ao entendimento de que as supostas limitações imputadas às pessoas com deficiência estão relacionadas ao meio social e ambiental em que elas estão inseridas.

(1999), (2009), Sardagna (2007), Lopes (2011), Lodi (2013) e outros. Além disso, refletimos sobre a questão do politicamente correto, tendo como referências as pesquisas feitas por Possenti (2009) e Dorziat (1999). As análises empreendidas fundamentaram-se, principalmente, no conceito de formação discursiva (doravante FD), elaborado por Pêcheux (2009). Contudo, outras noções relacionadas à FD foram evocadas, tais como: sujeito, sentido, ideologia, interdiscurso, paráfrases e outras. Pretendemos, a partir da noção de FD e de outras noções a ela relacionadas, promover uma melhor compreensão dos efeitos de sentido produzidos nos discursos relativos à educação do sujeito surdo. Acreditamos que o referencial teórico adotado nos ajudou nas análises dos discursos sobre a inclusão do sujeito surdo que se materializam no *corpus* selecionado, além de servir de suporte para avaliarmos se as políticas de inclusão contemplam, de fato, esse sujeito que é “outro” na cultura, na língua e na constituição de sua identidade.

Para atingirmos os objetivos que mencionamos acima, estruturamos o nosso trabalho em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado **As condições históricas da educação do sujeito surdo**, subdivide-se em cinco tópicos. Nesse capítulo, consideramos, principalmente, as perspectivas históricas sobre a educação dos surdos, no intuito de observarmos diferentes produções discursivas sobre a educação oferecidas a eles, para posteriormente analisarmos a materialidade de algumas delas nas políticas públicas de educação inclusiva. Além desses aspectos, consideramos a educação do surdo no caminho da segregação à inclusão, a educação especial como modalidade de ensino na escola inclusiva e, ainda, refletimos sobre as alteridades surdas, a partir das discussões sobre identidade e diferença de Silva (2009) e identidade cultural de Stuart Hall (2006). Nessa direção, destacamos, nesse tópico, questões que foram exploradas nas análises sobre alguns termos utilizados no âmbito da educação do surdo, a partir das discussões sobre o politicamente correto empreendido por Possenti (2009) e reflexões sobre concepções que subjazem esses termos feitas por Dorziat (1999).

Já no segundo capítulo, intitulado **Percursos teórico-metodológicos**, trouxemos o referencial teórico da AD, que subsidia essa pesquisa. Consideramos a FD no projeto teórico da AD destacando os caminhos dessa noção. E, a partir desse conceito, consideramos a aproximação entre Foucault e Pêcheux, porém, é sobre a FD pechetiana que o nosso trabalho se fundamenta, por isso, tratamos de modo mais detalhado a FD sob essa perspectiva, observando também outras noções relacionadas a ela. A reflexão e as análises das formações discursivas que sustentam o discurso sobre a inclusão do sujeito surdo, presentes nos documentos oficiais, foram pautadas, em especial, sobre o aporte teórico desenvolvido nesse capítulo.

No terceiro e último capítulo, intitulado **No percurso das análises**, foram feitas análises das sequências discursivas, organizadas em grupos de famílias parafrásticas, sendo que cada grupo constitui uma FD específica<sup>3</sup>. São quatro formações discursivas distintas observadas nos documentos estudados, nomeadas respectivamente: discurso da escola inclusiva redentora, discurso econômico, discurso da deficiência e discurso cultural. Apresentamos, ao final do capítulo, uma reflexão sobre o politicamente correto e o ideológico nas políticas públicas de inclusão, sobretudo em relação à inserção do surdo na escola inclusiva.

A fim de delimitarmos os documentos legais que compõem o *corpus* da nossa pesquisa, empreenderemos uma breve análise documental no âmbito da educação inclusiva e, nesse contexto, também da educação especial que, como uma modalidade de ensino transversal que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, é responsável por assegurar, nas escolas de ensino regular, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, incluindo sob essa designação, os alunos surdos. Nessa perspectiva, elegemos, nos documentos selecionados, sequências discursivas que contemplem os objetivos da nossa pesquisa. Disso decorre uma segunda delimitação.

## **II. LEIS, DECLARAÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS: DOS DOCUMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Os documentos selecionados foram escolhidos pelo fato de serem norteadores das políticas de educação inclusiva/especial e, por conseqüentemente, materializarem discursos que direcionam a educação do sujeito surdo na inclusão. Tais documentos foram selecionados e obtidos de sites como o do MEC, através do endereço <<http://portal.mec.gov.br/secadi>> e também por meio do acesso a <<http://gestaoescolar.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao-educacional>>. Nos parágrafos subsequentes apresentamos um breve histórico dos documentos oficiais, a partir dos quais obtivemos o *corpus* deste estudo, refletindo sobre os princípios que os norteiam.

Iniciamos com a **Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)**, documento resultante da Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”. Essa Conferência foi organizada pelos seguintes organismos internacionais: Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD),

---

<sup>3</sup>É preciso salientar que a separação das FD, na análise do *corpus*, justifica-se por uma necessidade didática, apesar de a constituição das FD serem essencialmente heterogêneas, em função da interdiscursividade existente entre elas.



Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência (UNESCO) e Banco Mundial (BM). O evento foi realizado no ano de 1990, na Tailândia (SARDAGNA, 2007). O princípio constante nesse documento é o de “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos” (UNESCO, 1990). Com esse propósito, firmou-se um compromisso com a Educação Para Todos, destaque para aspectos como: universalização da educação, inclusão de grupos excluídos e o atendimento a pessoas portadoras de deficiências. O documento serviu como referência para a elaboração de políticas públicas educacionais no Brasil, como exemplo, a LDBEN/96, que apresenta metas e estratégias orientadas pela Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990) e pela Declaração de Salamanca (1994).

Outro documento que subsidia as análises desta pesquisa é a **Declaração de Salamanca (1994)**. A Declaração surgiu a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em junho de 1994, na cidade de Salamanca, Espanha. Logo de início o documento cita Os Direitos Humanos (1948) e também a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), mostrando sua vinculação com os princípios que norteiam esses documentos. A Declaração de Salamanca (1994) trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais e tem como foco central a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. O documento tem o mérito de ampliar o conceito de necessidades educacionais especiais, pois inclui todas as crianças, independentemente de ter deficiência ou não, já que aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que vivem nas ruas, ou as que estão fora da escola, por qualquer motivo que seja, também devem estar na escola inclusiva.

**ALDBEN/96** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) também é um documento a partir do qual constituímos o *corpus* da pesquisa. Trata-se de uma Lei sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo então ministro da educação Paulo Renato, em 20 de dezembro de 1996. Tem como base o princípio do direito universal à educação para todos. Nessa direção, o documento aborda a responsabilidade do poder público de ofertar vagas e dar apoio especializado necessário aos educandos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, dentre eles o aluno surdo.

A **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)** é outro documento fundamental para o desenvolvimento da nossa pesquisa, pois é responsável por traçar diretrizes para a efetivação do ensino especial nas escolas regulares. O

objetivo desse documento é garantir “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (MEC/2008). Nessa perspectiva, o documento garante, dentre outras prerrogativas, a transversalidade da educação especial em todas as etapas e modalidades da educação básica até a educação superior, ofertando o Atendimento Educacional Especializado<sup>4</sup> (AEE) em todos os níveis de ensino<sup>5</sup>.

Sequências discursivas da **Lei 10.098/2000** também foram selecionadas para compor o *corpus* da nossa pesquisa. Por esse motivo, passemos à compreensão dos princípios constantes nesse documento. Conhecida como lei da acessibilidade, ela estabelece no seu artigo primeiro:

[...] normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de 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. (BRASIL, 2000).

A sua importância para o povo surdo está principalmente no capítulo VII, que trata da “acessibilidade dos sistemas de comunicação e sinalização” (BRASIL, 2000). Há nessa lei uma garantia por parte do Poder Público de promover a eliminação de barreiras na comunicação e o estabelecimento de medidas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas com surdez, garantindo-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte etc. A referida lei implementa a formação de profissionais intérpretes e de guias-intérpretes, para que a acessibilidade a pessoas surdas e surdo-cegas seja garantida na educação e em outras esferas da vida social.

Passemos à compreensão da **Lei 10436/02** e do Decreto **5626/05** que regulamenta a referida lei. Vale destacar, além da importância dessa legislação, a forte militância e influência da comunidade surda nas diretrizes que as compõem. Esse fato representou uma grande conquista, já que a partir dessa aprovação muitos direitos dos surdos foram

---

<sup>4</sup>A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) informa que o AEE é um serviço que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

<sup>5</sup>Embora não tenhamos a pretensão de aprofundar no assunto, queremos ressaltar que a política de inclusão elegeu a educação especial, e seu público alvo, como protagonistas de sua atuação nas escolas inclusivas. Esse fato tem levado a interpretações reducionistas, porque desconsideram todo o conjunto de excluídos descritos na Declaração de Salamanca que é tida como o marco mundial e difusor da filosofia de educação inclusiva.

reconhecidos em âmbito federal. Vamos aos objetivos constantes na lei 10436/02 e no Decreto 5626/05 que a regulamenta.

A Lei citada se pauta pelo objetivo de reconhecer como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais, para nós brasileiros, a Libras. Já o Decreto **5626/05** tem o objetivo de pormenorizar e regulamentar essa Lei, fazendo com que sejam aplicadas as normas contidas nela. O Decreto 5626/05, além de regulamentar a lei 10436/02, também regulamenta o artigo 18 do capítulo VII da Lei 10.098/00, que trata sobre a acessibilidade e a comunicação do sujeito surdo. Esse Decreto apresenta o provimento de condições para que o ensino da Libras seja ofertado no sistema educacional, também define condições para a formação em nível superior de professores surdos e ouvintes, a formação de intérpretes, a formação de professores para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, entre outros aspectos. Apresentaremos a seguir, o modo como procedemos para a eleição das sequências discursivas constantes no *corpus*.

Reiteradas leituras nos documentos nos possibilitaram levantar cinquenta sequências discursivas, distribuídas em quatro grupos de famílias parafrásticas, cada uma dessas famílias foi didaticamente individualizada em uma FD específica. A primeira FD apresenta dezoito sequências e foi nominada de FD-1 - Discurso da escola inclusiva redentora<sup>6</sup>. A segunda família parafrástica foi nominada de FD-2 - Discurso econômico, e apresenta quatorze sequências discursivas. Nominamos o grupo da terceira família de FD-3 - Discurso da deficiência, esse grupo apresenta doze sequências discursivas e, o quarto grupo chamamos de Discurso cultural, que é constituído por seis sequências discursivas.

Destacamos que apresentamos a FD do Discurso da deficiência com a FD do Discurso cultural paralelamente nas tabelas elaboradas, porém, o fato das sequências discursivas estarem dispostas lado a lado uma da outra, não significa que foram colocadas assim por estarem em oposição ou aliança, configura-se apenas em uma organização metodológica.

As sequências discursivas são entendidas neste estudo como “[...] conjuntos de enunciados, recortados do escopo da manifestação em estudo, que sinalizam uma evidência por recorrência, particularidade ou efeito, e passam a constituir unidades-base de análise” (SANTOS, 2004, p. 114). O nosso intuito é observar, nos discursos, diferentes efeitos de sentidos, dentre os quais aqueles que constituem algumas das formações discursivas responsáveis por sustentar a educação do sujeito surdo na inclusão.

---

<sup>6</sup>As sequências discursivas desta FD são apresentadas por meio da sigla SDA, ou seja, sequência discursiva da primeira FD. Foi feita uma organização por letras alfabéticas, sendo assim, os outros três grupos de famílias parafrásticas apresentarão a sigla SD (sequência discursiva), seguida das letras B, C e D, significando, respectivamente, da segunda, da terceira e da quarta famílias parafrásticas.

Observemos, a seguir, algumas perspectivas sobre a educação dos surdos presentes na literatura especializada.

### **III. O SUJEITO SURDO E SUA EDUCAÇÃO - AS CONCEPÇÕES CLÍNICA E SOCIOCULTURAL**

De forma bem simplificada, e de acordo com a literatura que trata do tema “surdez e educação”, podemos verificar que há diferentes concepções que orientam a educação do sujeito surdo, cada uma sustentada por um conjunto de representações que compreendem posições distintas em relação ao tema. Como exemplo, podemos citar a concepção clínica ou da deficiência, que funcionou como prática reabilitadora no espaço escolar até os anos 80, mas que ainda persiste como um resquício, como um modo de olhar o sujeito surdo, entendendo-o como deficiente (SKLIAR, 2011). A construção desse olhar veio do campo médico-audiológico e compreende esse sujeito a partir da falta e da limitação.

Uma segunda concepção é a perspectiva sociocultural que concebe o aluno surdo a partir da diferença linguística, cultural e identitária e das potencialidades decorrentes dessa diferença. Sob o viés dessa perspectiva, Skliar (2010) afirma:

[...] Interessa-nos, sim, criticar os discursos clínicos, a medicalização, a ouvintização na educação dos surdos. Para isso, produzimos interfaces necessárias com outras linhas de estudo em educação: Estudos Culturais, antropologias de grupos minoritários, estudos feministas, políticas de educação. [...] São nessas relações que a surdez pode, então, ser pensada como diferença. (SKLIAR, 2010, p. 6).

Embora gradativamente venha mudando a compreensão de surdo e surdez, a hipótese é que a concepção da deficiência esteja prevalecendo sobre a sociocultural nas escolas inclusivas. O fato é que essas concepções atribuem diferentes sentidos à compreensão que se tem sobre o aluno surdo.

Acreditamos que o uso dos dispositivos teórico-metodológicos da Análise do Discurso sobre esse tema irá possibilitar uma nova leitura das questões abordadas, alertando para o aspecto de que os sentidos não estão propriamente nas palavras, mas também na sua relação com a exterioridade, o social e o histórico.

Embora caminhemos rumo à assimilação de um modelo sociocultural, sabe-se (GÓES, 2012), (SKLIAR, 2011), (DORZIAT, 2009) que ainda persiste um certo resquício de uma ideologia que já deveria ter sido ultrapassada, como um conjunto de representações que ainda insiste em orientar comportamentos na educação do sujeito surdo. Desse modo:

[...] o educador parte da ideia de que seus alunos possuem um limite natural em seu processo de conhecimento - o que o leva a planejar o ensino de maneira aquém da capacidade do aluno - obtém resultados que estão de acordo com essa percepção e atribui o fracasso ao aluno. (PEREIRA, 2011, p. 21).

Esse tipo de orientação pedagógica está previsto num modo de olhar o surdo que Skliar (2011) chama de “concepção clínica sobre a surdez”, cujo enfoque está na deficiência, na falta ou na limitação do sujeito surdo. Porém, há um outro olhar, a perspectiva sócioantropológica ou cultural, a partir da qual o aluno surdo é olhado sob o viés da diferença e em cuja proposta se fundamenta a reivindicação de um ensino que seja, de fato, bilíngue e bicultural<sup>7</sup>. Para Skliar (2011), o que está realmente em pauta nessa oposição clássica entre os modelos clínico e antropológico não são propriamente esses modelos, mas sim “[...] os territórios intermediários que [...] transitam, flutuam entre eles como, por exemplo, as significações linguísticas, históricas, políticas e pedagógicas” (SKLIAR, 2011, p. 9). Para nós, trata-se de posições por meio das quais são atribuídos diferentes sentidos a essas “significações linguísticas, históricas, políticas e pedagógicas”.

Esses modelos ou perspectivas traduzem-se em discursos que se encontram em documentos relacionados às políticas inclusivas, que também discorrem sobre a educação do surdo e, conseqüentemente, no espaço educacional, como diretrizes que orientam comportamentos e práticas no cenário da educação (PEREIRA, 2011). Firmados no escopo teórico-metodológico que iremos utilizar, percebemos que os dizeres relativos ao tema “Educação de surdo” adquirem sentidos diferentes a partir dos lugares em que são enunciados, produzindo, desse modo, práticas sustentadas por esses lugares.

Skliar (2011) diz que há justificações impróprias sobre o fracasso na educação dos surdos. Em primeiro lugar, atribui-se o insucesso à surdez do aluno, aspecto esse que é usado para respaldar o seu fracasso; a outra justificativa se firmaria na culpa dos professores ouvintes que desconheciam metodologias e recursos adequados. Mas o que dizer do Estado e das elaborações de políticas públicas que orientam a educação do sujeito surdo na inclusão? Que contradições podemos perceber nas orientações legais no ensino do surdo?

Foi por intermédio das vozes que ecoam das políticas públicas de inclusão e também da História de educação do surdo que analisamos, à luz da teoria que nos deu o suporte, os fundamentos da educação inclusiva. Olhando para a História da educação desses sujeitos percebemos que, mesmo com uma nova roupagem, isto é, com a roupagem da inclusão, algo

---

<sup>7</sup>O bilinguismo, além de questões linguístico-pedagógicas, traz consigo implicações de ordem político-ideológica no que diz respeito à necessidade de se respeitar, reconhecer e considerar a língua e a cultura do povo surdo. Por isso, educação bilíngue e bicultural.

ainda continua o “mesmo” e se perpetua na educação, ou seja, a perpetuação do fracasso escolar no processo de escolarização desses alunos. Certamente há condições e contradições permitindo esse fato. Diante disso, impõe-se a necessidade de mais debates, discussões e reflexões em torno desse tema, na busca de uma educação que seja, realmente, de qualidade para todos.

## CAPÍTULO I

### AS CONDIÇÕES HISTÓRICAS DE EDUCAÇÃO DO SUJEITO SURDO

Pretendemos apresentar neste capítulo inicial, as perspectivas educacionais no ensino do sujeito surdo. Fizemos, para isso, um percurso histórico, pois esse procedimento nos permite observar como os olhares lançados sobre a surdez e o aluno surdo condicionaram os diferentes discursos produzidos na educação desses sujeitos. É importante considerar que os acontecimentos histórico-discursivos relatados aqui servem para compreendermos como esses acontecimentos foram se constituindo em práticas discursivas, localizando a educação do surdo em espaços de significância contraditórios. Nessa direção, consideramos importantes as informações abaixo, visto que elas ajudam na compreensão do processo de escolarização do aluno surdo, a partir de momentos históricos que contribuíram para a constituição de diferentes discursos. Alguns desses discursos, conforme a análise nos mostra, se fazem presentes nas políticas públicas de educação inclusiva sobre a educação desse alunado.

#### 1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS QUE CONSTITUÍRAM O DISCURSO DA DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO SUJEITO SURDO

Consideramos alguns aspectos históricos relevantes para a compreensão da constituição do atual cenário das políticas públicas em educação no contexto da educação do sujeito surdo, sobretudo, no processo inclusivo.

Vejamos alguns eventos importantes na história da educação do povo surdo<sup>8</sup>, a fim de compreender, como as coisas ditas em um determinado momento histórico e a partir de distintas posições puderam se individualizar em uma determinada FD, no caso, a FD da deficiência. É importante considerar que os aspectos histórico-discursivos relatados aqui serviram para compreendermos como esses eventos constituídos por práticas discursivas foram posicionando o surdo no discurso da deficiência. Foucault (2012) diz que “não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (FOUCAULT, 2012, p. 220). Nessa direção, consideramos importantes as informações abaixo, visto que elas ajudaram na constituição de um saber sobre o sujeito surdo que o posiciona como um sujeito deficiente e não como diferente.

---

<sup>8</sup> De acordo com Strobel (2009), o povo surdo é um grupo de sujeitos que partilham histórias, costumes, tradições e compreendem o mundo através da visão.

As pessoas surdas, na história, foram vistas de diferentes modos. Na Grécia antiga, o filósofo Aristóteles acreditava que a consciência somente era atingida pelos órgãos do sentido, sendo a audição o canal mais importante para o aprendizado, já que era por ela que se organizava o pensamento, com essa ausência os surdos eram considerados como seres desprovidos de pensamento, e por isso, não eram percebidos como pessoas (GUARINELLO, 2007). Na idade média não era dado ao surdo nenhum direito legal, não podia adquirir bens, herdar, casar. Além disso, acreditava-se que não podia ser educado, permanecendo, desse modo, na total exclusão dos processos culturais e sociais (RIBEIRO, 2008).

Posteriormente, por volta do século XVI, surge Ponce de León, monge Beneditino Espanhol que tinha o objetivo de ensinar os surdos, filhos de nobres, a falar, ler e escrever e a confessar pelas palavras, pois somente desse modo, os surdos, filhos de nobres, poderiam ser reconhecidos legalmente e herdar os seus bens (GUARINELLO, 2007).

No ano de 1760, na França, Charles L'Epée fundou a primeira escola pública para surdos no mundo. Ele aprendeu a língua de sinais e foi o primeiro a considerar que os surdos utilizavam uma língua. L'Epée criou um método de ensino através do qual os surdos aprenderam a ler e a escrever adquirindo instrução (GUARINELLO, 2007).

Na Alemanha, Samuel Heinicke, contemporâneo de L'Epée, criou uma metodologia de ensino cujo objetivo era utilizar somente a língua oral na educação dos surdos. Ele foi o percussor do oralismo e fundou a primeira escola pública alemã para surdos com base no método oral, isto é, a partir do treinamento da fala.

No fim do século XVIII, surge uma controvérsia entre Heinicke e o abade L'Epée, marcando o início da polêmica entre gestualistas e oralistas (GUARINELLO, 2007).

No século XIX, o médico francês Jean Marc Gaspard Itard, considerado um dos pais da otorrinolaringologia moderna, publicou um trabalho em conformidade com a perspectiva do oralismo. Nele, o médico francês afirmou que o surdo somente poderia ser educado pela fala e pela recuperação da audição (GUARINELLO, 2007). No ano 1880 aconteceu o congresso de Milão, um triste marco na história do povo surdo, pois nele decidiu-se que a partir de então, em todo mundo, o uso de sinais na educação desses alunos estava expressamente proibido. Somente o método oral deveria ser utilizado. Aqui está um pequeno trecho de um documento da época:

Em todas as instituições onde se deseja sincera e eficazmente introduzir o verdadeiro método da palavra, devemos inicialmente, separar os iniciantes dos outros alunos e, por todos os meios possíveis, desenraizar a erva daninha da língua de sinais. (GREMIÓN, p.192 apud LULKIN, 2010, p. 37).



O método do oralismo foi instituído e a partir desse momento os surdos deveriam a todo custo falar. Por esse motivo as mãos foram amarradas, por vezes, literalmente. Esse fato não só impediu, mas também destruiu muitas conquistas até então alcançadas pelos surdos. As comunidades surdas do mundo inteiro ainda comentam e se ressentem desse fato lamentável, ainda hoje percebem-se os efeitos desse acontecimento incidindo na vida e na constituição da identidade dos surdos. Em todas as Associações de Surdos essa história é contada para aqueles novos sócios que chegam, além disso, esse marco histórico lamentável consta em vasta literatura que trata sobre a história e educação do surdo. Esse congresso significou a legitimação oficial do ouvintismo e do oralismo (SKLIAR, 2011).

O ouvintismo é apresentado como uma forma de compreensão dos ouvintes em relação aos surdos, que os entende como sujeitos passíveis de normalização (SKLIAR, 2011). Já o oralismo é a forma institucionalizada do ouvintismo. O oralismo é uma filosofia educacional que se fundamenta em métodos de treinamentos da fala e dos resquíços auditivos. Essa filosofia de ensino tem o objetivo de fazer o surdo falar. O oralismo foi imposto à educação dos surdos a partir do congresso de Milão em 1880.

Em 1805 o médico Itard ingressou no Institut National de Jeunes Sourds. Foram 40 anos de trabalho em que exerceu o método médico pedagógico (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000). Em conformidade com as autoras citadas, o nome desse método já seria o primeiro nome dado para o que nominamos hoje de educação especial. A partir de então, teve início a inscrição das ciências médicas no campo da educação dos surdos. Skliar (2011) citando Lane (1993) diz que as representações clínicas transformaram o espaço educativo e escolar em territórios médico-hospitalares. Esse aspecto justificou por anos as terapias e treinamentos da fala nas escolas especiais para surdos.

Faz-se importante ressaltar que o oralismo é uma filosofia educacional que vigorou de maneira forte até o ano de 1980. A partir dessa filosofia, o sujeito surdo ficou proibido de usar a língua de sinais, trabalhava-se com o objetivo do sujeito adquirir a fala com o intuito de superar a deficiência. Vale registrar que, ao longo dos anos e em nome dessa filosofia de ensino, no espaço educacional, muitos surdos foram, por vezes, submetidos a castigos corporais e brutais metodologias de ensino da língua oral (SKLIAR, 2011). Embora na atualidade essas práticas terapêuticas tenham sido superadas, observa-se que a compreensão do sujeito surdo como deficiente ainda permanece no espaço da escola inclusiva, justificando e sustentando o fracasso escolar desse sujeito (DAL'LGNA 2007), (SKLIAR, 2011). Observemos dizeres médicos que foram recortados de documentos produzidos na ocasião do

congresso de Milão de 1880 e, posteriormente, outro mais recente produzido no ano de 2002. São dizeres sobre os sujeitos surdos ligados aos saberes clínicos.

Todo mundo sabe que os surdos são seres inferiores sob todos os aspectos [...] tudo que é humano lhe parece estranho [...] Eu não vou me deter nas condições determinantes da surdo-mudez, lesões do cérebro, do ouvido interno etc. [...] a degenerescência hereditária é o fator dominante (1880). (GRÉMION, apud LULKIN, 1991, p.197).

Protetizar deficientes auditivos não é tão simples como geralmente se pensa [...] Variados recursos de ordem técnica, médica, biofísica [...] requerem, por parte dos especialistas audiólogos e fonoaudiólogos, perfeita integração de opiniões [...] desconfiado e sensível, é este o personagem com o qual o médico se defronta tentando restituir-lhe o que a natureza retirou - o sentido da audição, sem o qual é impossível qualquer contato verdadeiramente humano. (CARVALHO, 2002, s/p).

Vê-se a partir desses recortes que o sentido presente no discurso médico do século XIX justificou e instituiu o oralismo e a proibição da língua de sinais na educação do sujeito surdo. Percebemos que esse sentido ainda permanece nos dizeres de 2002. Aliás, pelo panorama histórico aqui delineado percebemos que esses sentidos já estavam presentes desde a Grécia antiga de Aristóteles quando este, em função da ausência de audição, considerava o sujeito surdo como uma não pessoa. São dizeres fortes que, dispersos no tempo e no espaço, se referiam aos surdos e à surdez associando-os, não somente à noção de déficit, falta, doença e à necessidade de correção, mas a uma condição de não humanidade. Posteriormente, as ciências médicas foram classificando os surdos em relação ao grau de surdez, criaram com isso práticas que visam reabilitá-los e normalizá-los. Como disse Lulkin (2010, p.40):

Várias dessas práticas são materializadas pela medicina, pela fonoaudiologia, pela psicologia e pela pedagogia. Um diagnóstico médico, um diagnóstico psicológico, um diagnóstico fonoaudiológico ou uma proposta pedagógica, cria fronteiras e nomeia pacientes e médicos, deficientes auditivos e instrutores especiais, estudantes surdos e educadores ouvintes, etc.

Observamos que os discursos das ciências médicas produziram práticas materializadas em discursos a partir de diferentes instâncias ou lugares sociais, inclusive a educacional, em que o sujeito surdo foi objetivado como deficiente, alimentando e legitimando, desse modo, uma representação vinda lá da antiguidade. Com isso, diferentes modos de se trabalhar com esse sujeito “deficiente” foram instaurados. Lopes (2011) diz que, na clínica, trabalha-se com terapias e aparelhos auditivos e outros métodos, com o intuito de corrigir a anormalidade, na família há a dedicação integral aos filhos e a busca incessante por especialistas. Na educação, criou-se um campo especializado de profissionais que estão aptos a trabalhar com aqueles que precisam de um “atendimento” especializado.

Percebemos que certos discursos colocam o surdo como deficiente, sendo compreendido a partir de traços negativos centrados na ausência da audição. Os discursos clínicos, proferidos pela medicina, produziram “verdades” que permanecem arraigadas na sociedade e, principalmente, na instituição educacional, influenciando o modo de olhar dos profissionais da educação. Antes de caminhar para a compreensão do contradiscurso, em relação à concepção clínica da surdez, vale destacarmos as filosofias ou perspectivas educacionais que estiveram presentes na educação dos surdos. Elas são conhecidas como oralismo, comunicação total e bilinguismo. Não devemos entender que essas perspectivas operavam de modo linear, da maneira como se apresentam dispostas na frase anterior, já que muitas vezes, funcionaram e, por vezes ainda funcionam, concomitantemente.

## **1.2 AS FILOSOFIAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO DO SURDO**

No processo de desenvolvimento da educação de surdos surgiram divergências teórico-metodológicas no que diz respeito às abordagens de ensino utilizados pelos professores. Desde a célebre oposição entre Heinicke, precursor do oralismo, e o abade L'Epée, defensor da língua de sinais, que a educação desses sujeitos vem passando por diferentes perspectivas. Na educação dos surdos essas perspectivas são conhecidas como oralismo, comunicação total e bilinguismo. De acordo com Quadros (1997), as duas primeiras são claramente definidas enquanto que a terceira e atual se configura em uma fase de transição. O oralismo preconiza que a educação dos surdos deveria acontecer pela fala, sendo os sinais expressamente proibidos (PEREIRA, 2011). As formas de trabalho defendidas por essa filosofia, no espaço educacional, visavam oralizar o surdo utilizando abordagens orais conhecidas como “método oral ou oral-aural, baseia-se no acesso à língua falada por meio da leitura labial (ou leitura orofacial) e da amplificação do som e na expressão por meio da fala” (PEREIRA, 2011, p. 9).

A intenção de normalizar o surdo por meio do treinamento da fala e da audição descaracterizou a escola como espaço de ensino, transformando-a em espaço terapêutico, trazendo como consequência sérios prejuízos para o ensino-aprendizagem desse sujeito (PEREIRA, 2011; SKLIAR, 2010).

Diante da constatação do fracasso do oralismo e com o objetivo de desenvolver a linguagem nas crianças surdas, surgiu uma abordagem que, dentre outros métodos, permitia o uso da língua de sinais pela criança surda. Trata-se da comunicação total, proposta que se preocupava com os processos comunicativos entre os surdos e entre surdos e ouvintes, que

defendiam a utilização de diferentes recursos (inclusive da língua de sinais) para que a comunicação fosse alcançada. Quadros (1999) alerta para o fato de que na comunicação total, a língua de sinais era utilizada como recurso para o ensino da língua oral. Esse sistema artificial passou a ser chamado de português sinalizado. A Comunicação Total não enfocou exclusivamente o oral, como na abordagem oralista, já que nessa proposta acontece o uso simultâneo dos sinais e também da fala, em que os sinais são utilizados na tentativa de seguir a estrutura da língua portuguesa. Esse procedimento de uso simultâneo dos sinais e da fala ficou conhecido como um sistema artificial, chamado também de bimodalismo (QUADROS, 1997; PEREIRA, 2011).

Quadros (1997) citando Ferreira Brito (1993) critica o uso do português sinalizado ou do bimodalismo, pois é impossível preservar a riqueza estrutural linguística das duas línguas em jogo. Certamente essa proposta se mostrou ineficiente, tanto para o ensino da Língua Portuguesa quanto para a o desenvolvimento dos alunos no uso da Libras, bem como para uma efetiva mediação dos conteúdos trabalhados. Isso porque o português sinalizado ou o bimodalismo “não representa um sistema completo de linguagem” (QUADROS, 1997, p. 25), já que as línguas utilizadas apresentam estruturas diferentes. Por esse motivo é ineficiente como modo de intermediação do conhecimento. Já o bilinguismo é uma abordagem de educação para surdos que se diferencia das anteriores, pois nela a língua, a cultura e as identidades surdas são consideradas como eixo fundamental (SÁ, 2010). Para além da simples exposição dos alunos surdos a duas línguas, o bilinguismo visa “dar espaço privilegiado e prioritário à língua natural dos surdos” (SÁ, 2010, p. 183). Além disso, o bilinguismo compreende que a oralização do surdo não é atribuição do espaço educacional.

Contudo, apesar dos avanços, é possível perceber a perpetuação de maneiras equivocadas de se compreender a surdez, basta olhar para a educação da pessoa surda e ver efetivada nas práticas pedagógicas a exclusão como efeito do discurso da deficiência. Entretanto, outro discurso erigiu-se como resposta ao discurso clínico sobre o sujeito surdo e a surdez. Um discurso que focaliza, não a condição audiológica, mas as potencialidades do sujeito surdo calcadas na identidade, na cultura e no uso de uma língua que é legitimamente nacional e brasileira, mas não é o Português.

### **1.3 ASPECTOS HISTÓRICOS QUE CONSTITUÍRAM O DISCURSO CULTURAL NA EDUCAÇÃO DO SUJEITO SURDO**

No discurso cultural, a língua e as identidades do surdo são entendidas como aspectos que constituem a sua diferença. A partir desse viés, os sujeitos surdos são reconhecidos como um grupo minoritário que possui processos culturais distintos. Esses aspectos, de acordo com essa perspectiva, devem ser considerados no processo de escolarização dos alunos surdos.

O discurso cultural objetiva romper com a concepção de surdez atrelada à deficiência. Skliar (2010) lembra que o ouvintismo, enquanto ideologia dominante, produziu tensões no modo de se compreender a surdez fazendo surgir:

[...] diferentes interpretações entre as quais [...] algumas formas de resistência a esse poder. O surgimento da associação dos surdos enquanto territórios livres de controle sobre a deficiência, os matrimônios endogâmicos, a comunicação em língua de sinais nos banheiros das instituições, o humor surdo etc., constituem apenas alguns dos muitos exemplos que denotam uma outra interpretação sobre a ideologia dominante. (SKLIAR, 2010, p.17).

Os surdos sempre resistiram ao ouvintismo, ou seja, a essa ideologia que ainda perdura aqui e ali e lhes impõe um ideal de normalidade. No ano de 1960 a resistência surda ganhou força e respaldo científico com a publicação de Willian Stokoe, linguista americano que demonstrou que a língua de sinais (doravante LS) americana é uma língua com as mesmas características que qualquer outra língua natural, com exceção, é claro, do canal de recepção e produção. Após as pesquisas de Stokoe, muitos outros estudiosos desenvolveram pesquisas relacionadas à LS e a sua utilização foi iniciada na educação da criança surda (QUADROS, 1997).

Outro acontecimento marcante na história da resistência surda foi a revolução na Universidade de Gallaudet, localizada em Washington, Estados Unidos, fundada em 1857, única faculdade de ciências humanas para surdos no mundo, na qual a primeira língua é a LS americana. No ano de 1988, os surdos realizaram uma grande greve com repercussão mundial em que exigiam reitor surdo para a universidade (SACKS, 2010).

No ano de 1990, no Rio Grande do Sul, um grupo de pesquisadores em educação e em linguística, surdos e ouvintes, orientados pela linha de pesquisa em Estudos Culturais e promovendo “interfaces necessárias com outras linhas de estudo em educação: [...] antropologias de estudos minoritários, estudos feministas, políticas em educação etc.” (SKLIAR, 2010, p. 6), propôs fazer pesquisas e pensar a surdez como diferença e também a questionar e criticar os discursos clínicos e a ouvintização na educação dos surdos. O NUPPES (Núcleo de pesquisas em políticas e em educação para surdos), nome pelo qual o grupo ficou conhecido nacional e internacionalmente, de acordo com Lopes (2011), teve um reconhecimento expressivo devido aos trabalhos realizados, promovendo:

A participação da comunidade surda nas pesquisas que ali se realizavam, publicações científicas em periódicos nacionais e internacionais, cursos sobre educação e língua surda ministrados em todos Brasil, fóruns de discussões, a organização e realização do congresso latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, as assessorias às escolas de todo Brasil, a participação na construção de políticas educacionais para surdos etc. (LOPES, 2011, p.12).

Além do NUPPES, outros pesquisadores dispersos pelo país, bem como autores internacionais também, já vinham fazendo pesquisas na perspectiva da diferença cultural no contexto da educação dos surdos. Essas produções denominaram-se Estudos Surdos. Skliar (2010), pesquisador argentino e coordenador do NUPPES, assim definiu os estudos realizados pelo grupo:

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político. (SKLIAR, 2010, p.5).

Lopes (2011) diz que os Estudos Surdos significaram um movimento de ruptura, primeiro porque romperam com uma concepção de educação especial fechada em si mesma e marcada pelo viés clínico. Outro aspecto foi porque romperam com uma educação de surdos que essencializa a diferença surda, tendo-a como uma forma individualizada no modo do surdo ser e se relacionar. A autora citada diz que não há uma forma correta e nem uma identidade surda mais bem definida do que outra, mas sim “formas diferentes de viver a condição de ser surdo e de pertencer a um grupo específico” (LOPES, 2011, p. 14). Embora a autora afirme que a surdez constitui-se em um primeiro traço de identidade, talvez, orientada pela lógica de que do mesmo modo que um espaço geográfico ou uma história passada comum podem constituir-se como um sentimento de pertença e, portanto de constituição de identidade, assim também a surdez, no processo de constituição de identidade, pode operar na mesma direção.

Lopes (2011) nos informa que “há subjetividades surdas em relação, produzindo marcas culturais surdas” (LOPES, 2011, p.14). Essa forma de olhar o sujeito surdo pela perspectiva cultural gerou mudanças no modo de compreender a educação do sujeito surdo, bem como fortaleceu a comunidade surda em busca de uma educação bilíngue e bicultural. Nessa perspectiva, as lutas da comunidade surda em busca de um espaço em que a educação bilíngue efetivamente se realizasse foram estabelecidas. Vejamos como essas lutas foram empreendidas no cenário educacional brasileiro.

## 1.4 EMBATE IDEOLÓGICO: ESCOLAS INCLUSIVAS E ESCOLAS BILÍNGUES

À medida em que as pesquisas em educação de surdos avançavam, os movimentos surdos foram ganhando mais e mais espaço e, com isso, conquistas políticas em várias esferas foram alcançadas, sobretudo no âmbito educacional. Segundo a Revista da FENEIS<sup>9</sup> (1995), “Os Movimentos Surdos podem ser entendidos como movimentos sociais articulados a partir de aspirações, reivindicações, lutas das pessoas surdas no sentido do reconhecimento de sua língua, de sua cultura” (Revista da FENEIS, 1995, p.10). Como conquista mais recente, no âmbito da legislação para a educação do surdo, citamos uma importante vitória que diz respeito à aprovação do PNE pela lei 13005/14, para o decênio 2014-2024.

A luta do Movimento Surdo, empreendida no intuito de se considerar mais um modelo educacional no texto da lei do PNE (Plano Nacional de Educação 2014-2024), foi vitoriosa. Trata-se das escolas bilíngues<sup>10</sup> para surdos, nas quais a Libras constitui-se como língua de interação e mediação do conhecimento entre professores e alunos, diferentemente das escolas inclusivas em que essa mediação acontece através do profissional intérprete. E nessa perspectiva, a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua na sua modalidade escrita. Observem que não se trata apenas de uma filosofia ou abordagem bilíngue, em que os princípios de uma educação bilíngue para surdos devem ser empregados no ensino escolar. A escola bilíngue requer outro espaço e se refere a uma outra modalidade de educação. Trata-se de uma modalidade do mesmo modo que a educação de jovens e adultos, a educação profissional etc.

Nessa escola, o bilinguismo está para além de uma abordagem, visto que a Libras é a língua de interação empregada em todas as disciplinas ministradas e a Língua Portuguesa se constitui como mais uma disciplina ao lado da Biologia, Matemática e outras, sendo também ministrada em Libras por um professor bilíngue, já que o que interessa é a sua apreensão e aprendizagem na modalidade escrita. Todas essas questões estão postas no Relatório<sup>11</sup> do

---

<sup>9</sup>FENEIS: (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos). De acordo com o site oficial da FENEIS - Matriz, trata-se de uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos com a finalidade sociocultural, assistencial e educacional que tem por objetivo a defesa e a luta dos direitos da Comunidade Surda Brasileira. <<http://www.feneissp.org.br/index.php/sobrenos>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

<sup>10</sup>Na compreensão do Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue-Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, “as escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor-aluno e sem a utilização do português sinalizado” (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, SECADI/MEC, 2014, p.4).

<sup>11</sup>Relatório realizado pelo Grupo de trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - MEC/SECADI 2014.

grupo de trabalho, designado pelas portarias nº 1060/2013 e nº 91/2013, que contém subsídios para a implementação de uma Política Linguística de Educação Bilíngue-Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. A proposta trata de um modelo de escola bilíngue e regular, oferecida a uma comunidade linguística e desvinculada do ensino especial. Esse serviço seria utilizado apenas pelos surdos que apresentarem comprometimentos tais como: o surdo cego, surdo autista, surdo com síndromes etc.

A escola bilíngue para surdos foi e continua sendo motivo de grandes mobilizações pela comunidade surda em prol de uma educação que contemple as necessidades linguísticas desses alunos. Esse cenário de luta em favor da alteração do texto do PNE teve início em 2011 e ecoou por todo o país com realizações de palestras, passeatas e seminários. Em relação a esse cenário de luta, Patrícia Rezende, diretora de políticas educacionais da FENEIS, na época, declarou que:

Os Seminários foram realizados simultaneamente em praticamente todas as capitais do País, em sua maioria em Assembleias Legislativas com a presença de vários parlamentares. Na ocasião, também entregamos propostas de emendas da FENEIS para serem incorporadas ao texto-base do Plano Nacional da Educação – PNE. (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p.79).

Essa luta teve como resultado a alteração da Meta 4.7, presente no texto da lei do PNE e significou a vitória das reivindicações do povo surdo em relação ao direito de funcionamento de escolas bilíngues para surdos. Observemos como ficou a redação da lei alterada, conforme as propostas da comunidade surda:

**4.7- 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 (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) 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 Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. (BRASIL, 2014).**

Pelo exposto acima, observamos que a lei garante a oferta de escolarização para os surdos brasileiros, tanto em escolas bilíngues quanto em escolas inclusivas. Sabemos que houve muita resistência em relação à implementação das escolas bilíngues, por parte das próprias políticas de educação e de muitos pesquisadores, que defendem a inclusão, (MONTANO [2008], DAMÁZIO [2005]). À esse respeito, Damázio (2005) declara que “Lutar contra a inclusão é defender guetos normalizadores que, em nome das diferenças existentes entre pessoas com surdez e ouvintes, sectarizam, homogeneizam a educação escolar” (DAMÁZIO, 2005, p.109). Consideramos pertinente o argumento da pesquisadora,



porém um modelo de inclusão que insiste em não considerar a diferença e a especificidade do aluno surdo, excluindo-o de um processo significativo de ensino-aprendizagem, também se mostra sectarista e homogêneo. Desse modo, acreditamos que a escola bilíngue constitui-se como um modelo eficaz de escolarização do surdo, entretanto é preciso considerar também a educação oferecida para o surdo em escolas inclusivas. Esse fato exige reflexões e mudanças imediatas na proposta de educação inclusiva para o aluno surdo, visto que, no atual panorama educacional, a escola inclusiva apresenta-se como mais uma proposta de escolarização para esse sujeito.

A decisão legal de implementação das escolas bilíngues permitirá que as poucas que há no país funcionem sem risco de serem fechadas e, ainda, que outras sejam viabilizadas. Caberá às famílias, quando possível, escolher a escola que desejarem para matricular os seus filhos. Contudo, sabemos que um grande número de surdos, dispersos pelas várias cidades do país, não será contemplado com essa possibilidade de escolha, isso se deve, entre outros fatores, à inviabilidade de se abrir uma escola bilíngue, devido à baixa demanda de alunos surdos em muitas cidades do Brasil. Diante disso, a escola inclusiva é o modelo de escolarização que continuará a contemplar por muito tempo um grande número de alunos surdos, dispersos pelas várias regiões do país.

Esse aspecto exige de nós reflexões, questionamentos e mais pesquisas, a fim de que um número maior possível de alunos surdos seja contemplado com um ensino que vá ao encontro de suas necessidades educacionais, independentemente da modalidade de escola.

Percebemos, então, que foi a partir da militância organizada da comunidade surda e também dos Estudos Culturais em educação dos surdos, que dizeres foram se firmando e situando o que se diz sobre os surdos e sobre o ensino a eles destinado, numa perspectiva cultural. É nessa direção que Moreira (2010) citando Wrigley (1996) diz que a surdez passou a ser uma questão epistemológica e não audiológica.

A história acima foi brevemente considerada, pois certamente o *corpus* analisado irá dialogar/confrontar com esses diferentes discursos, como efeitos de sentidos derivados da história. Vamos à reflexão sobre as políticas públicas em educação que regem a educação do surdo no processo inclusivo, interesse do nosso trabalho.

## **1.5 O SUJEITO SURDO NO PERCURSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Nesse tópico, observaremos aspectos das políticas públicas educacionais que caminharam da segregação à inclusão e que continuam a compreender o sujeito surdo,

segundo um “sentido comum que estabelece uma cadeia de significados obrigatórios, como a seguinte: surdos - deficientes auditivos - outros deficientes - educação especial” (SKLIAR, 2010, p.8). Segundo o autor, é junto a essa continuidade de significados que surge também um conjunto de contrastes binários comuns a esse território educacional, isto é, “a pedagogia para surdos, no âmbito da educação inclusiva, se constrói explícita ou implicitamente, a partir das oposições normalidade/anormalidade, saúde/patologia, ouvinte/surdo, maioria/minoria, oralidade/gestualidade etc.” (SKLIAR, 2010, p.8-9). Apesar do exposto e de acordo com as políticas públicas de educação inclusiva, a proposta de educação na perspectiva da inclusão, na maneira como vem acontecendo, nos é apresentada como a forma mais eficaz de educação desse sujeito.

É, portanto, no cenário da inclusão que emerge a proposta de compreensão da surdez e do sujeito surdo, no espaço educacional e na sociedade como diferença a ser politicamente reconhecida (SKLIAR, 2010), e também do bilinguismo como filosofia ou abordagem educacional, que contemplará as necessidades educacionais desse sujeito. Embora, como nos alerta Sá (2010), haja, ainda, desconhecimento a respeito dos pressupostos teóricos dessa abordagem educacional, que de fato considere a identidade, a língua e a cultura surdas como eixo fundamental no ensino desse alunado. Para melhor compreendermos as análises que serão empreendidas no terceiro capítulo, faz-se necessário compreendermos o que significa a inclusão no contexto da educação dos surdos. Passemos a esse tópico.

### **1.5.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO MODALIDADE DE ENSINO NA ESCOLA INCLUSIVA**

Para entendermos o cenário atual da educação, sobretudo o da chamada educação inclusiva no Brasil, torna-se necessário sabermos o que significa, atualmente, a educação especial como modalidade de ensino e as diferentes formas de compreensão pelas quais passou essa noção no contexto das políticas públicas.

A educação especial, inicialmente, não era uma modalidade de ensino como legalmente é hoje. Ela ocorria exclusivamente em escolas especiais ou em classes especiais que eram compreendidas como ambientes segregadores. Segundo Dorziat (2009), “num movimento de suposta negação a essa forma apartada de tratar a questão foi instituído às escolas especiais a *integração* dos 'ditos deficientes' na sociedade, iniciando pela escola” (DORZIAT, 2007, p.62).

O termo “integração” pode ser compreendido como o processo de entrada dos alunos especiais em escolas do ensino regular. Nesse momento, a escola regular passou a funcionar, para os alunos de instituições especiais, como um serviço de apoio, cuja finalidade era “levá-los a adquirirem comportamentos e habilidades que os capacitassem a conviver entre os ‘normais’” (DORZIAT, 2007, p.62). Portanto, a meta era corrigir os distúrbios e reabilitar os sujeitos. Nesse sentido, a atenção voltava-se para os aspectos materiais, físicos e de recursos humanos que justificassem essa concepção corretora (DORZIAT, 2007). Quiles (2008) faz uma pontuação interessante em relação ao momento histórico em que se torna premente a questão da integração no sistema de ensino. Conforme a autora, há, nos anos 70, uma vinculação entre a educação do deficiente e a economia, fato que também ocorreu na educação brasileira de maneira geral. É um cenário em que a educação vincula-se ao setor produtivo e o mercado de trabalho passa a ser o fim último da educação. Foi a partir desse momento que começou o processo de integração do deficiente e, conseqüentemente, do sujeito surdo. A esse respeito, Quiles (2008) nos diz que:

[...] a defesa que passa a haver do governo à integração desses deficientes ao ensino regular tem uma explicação para além do entendimento de que essas pessoas tinham o direito ao ensino, de forma igualitária. Na verdade, evidencia-se que educar a criança deficiente fica mais barato ao governo do que sustentá-la a vida toda em instituições. (QUILES, 2008, p.77).

O projeto prioritário de nº 35/1973, idealizado para integração desses alunos, já trazia em seu bojo a concepção de que educar a criança deficiente serviria para possibilitar-lhe “tornar-se pessoa útil e contribuir para a sociedade” (PIRES, 1974, p.100 apud Januuzzi, 2004, p.16). Nos anos de 1969 a 1974 o país estava sob a direção de Médici. Ele tinha a necessidade de formar recursos humanos para o desenvolvimento brasileiro e, por isso, entendia a educação como investimento e instrumento para formar alunos para o mercado de trabalho. Januuzzi (2004) afirma que um dos consultores internacionais, James J. Gallaghen, que participou da formulação do projeto prioritário nº 35 de 1973, diretor do Centro de Desenvolvimento da Criança Frank Porter Graham, da Universidade de Carolina do Norte, apresentou uma argumentação com dados numéricos em que afirmava “o quanto era mais barato educar uma criança infradotada do que sustentá-la durante toda a existência” (JANUZZI, 2004 apud QUILES, 2008, p.77).

O projeto prioritário nº 35/73 foi o documento idealizador do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), o primeiro órgão brasileiro de política para a orientação da educação especial. É nesse contexto que se implementa a integração cujo princípio era

normalizar a fim de “aproximar o deficiente o máximo possível das condições normais de vida” (QUILES, 2008, p.78). Percebe-se, então, nesse fato, a questão econômica sendo a principal motivação para a elaboração de algumas políticas educacionais, ou seja, um aspecto decididamente econômico.

Em relação às noções de integração e inclusão, Dorziat (2007) afirma que há autores que buscam diferenciar a nova política (inclusão) da antiga (integração). A política de integração é compreendida como a necessidade do aluno adaptar-se à escola, ou seja, “[...] a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências” (MANTOAN apud QUILES, 2008, p.78). Já a política de “inclusão é uma iniciativa que está ligada à modificação da estrutura e do funcionamento das escolas regulares, de modo que se tenha lugar para as diferenças” (DORZIAT, 2007, p.64). Nessa perspectiva, todos os recursos, físicos e humanos, é que devem se adequar para receber o aluno, considerando suas necessidades e especificidades. Sendo assim, a inclusão é apresentada para a sociedade como mudança de paradigma no sistema educacional.

A educação inclusiva surgiu como proposta a partir de uma política de educação “Para Todos”, e sua implementação teve início em meados dos anos 90, com a Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990), sob a imposição de organismos internacionais. O princípio que norteia esse documento, como já foi explicado na introdução do trabalho, é o de “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos” (UNESCO, 1990). A partir daí, passou-se a utilizar largamente o termo inclusão como nova política de educação para o ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais<sup>12</sup>, sobretudo a pessoa com deficiência (DORZIAT, 2007). A inclusão aparece como substituição à antiga política de integração. Nessa direção, a proposta de educação inclusiva na década de 90 aparece como salvacionista e inovadora e visa substituir a ineficácia de uma proposta que apenas promovia a integração.

Desse modo, essa nova política de educação inclusiva nos é apresentada como uma mudança de paradigma responsável por promover toda uma reestruturação do sistema educacional brasileiro. O propósito é viabilizar a convivência e participação do aluno com deficiência no ensino regular. Faz-se importante destacar, conforme a referência já citada, que alguns documentos usam o termo integração e inclusão, indistintamente, como sinônimos, não

---

<sup>12</sup>Esclarecemos que o termo “necessidades educacionais especiais” é um termo amplo e refere-se a qualquer pessoa, seja pessoa com deficiência ou não, que em algum momento do percurso escolar, necessite de recursos e/ou metodologias específicas para a construção do conhecimento. No entanto, queremos destacar que no decorrer do nosso trabalho, diferentes termos irão aparecer, pois serão escritos na íntegra conforme são apresentados na legislação estudada.

fazendo referência a uma distinção de prática ideológica entre um e outro. O mesmo não acontece com o Parecer nº 17/2001, documento responsável por instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação na Educação Básica. Esse documento não consta no *corpus* da nossa pesquisa, mas é importante para entendermos a questão ideológica considerada sobre a diferença entre os termos: inclusão e integração. Observemos:

Representando um avanço em relação ao movimento de **integração escolar**, que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educacional envolvido nas escolas comuns, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a **escola** se torne **inclusiva**, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que diversidade deve não só ser aceita como desejada. (BRASIL, 2001 a, p.18, grifo nosso).

Percebemos nesse trecho destacado, que se pretende relacionar os termos “integração” e “inclusão” a ideologias diferentes, sendo, por isso, explicados na redação do documento.

A inclusão foi claramente delineada na Declaração de Salamanca (1994), sua elaboração reafirma o compromisso da universalização de uma educação que seja para todos, visão que está em conformidade com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990). Na Declaração de Salamanca (1994) está preconizado que “o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994).

De acordo com Quiles (2008) é a partir desses documentos internacionais que aparece “uma enfática orientação para que os governos garantam a inclusão e a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas” (QUILES, 2008, p.64). Portanto, a compreensão de que a educação especial seja inclusiva se dá com base nesses documentos. Esse princípio foi incorporado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996, que determinou a partir daí ser a educação especial uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas da educação nacional. Diante disso, encontra-se registrado, no artigo 58 da LDBN/96, a descrição do que se entende por educação especial. Trata-se da “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. O termo “preferencialmente” pode ser lido como não-exclusivamente, visto que ele deixa aberta a possibilidade da educação especial acontecer também em instituições especiais públicas, conveniadas e não-governamentais.

De acordo com o que foi exposto acima, vemos que a educação do sujeito surdo, na perspectiva da educação inclusiva, é sustentada por políticas públicas que garantem o acesso e

uma suposta permanência desse aluno nas escolas regulares. Porém, precisamos refletir sobre o fato de que estar junto em um mesmo espaço, no qual são oferecidas a mesma educação e as mesmas oportunidades, não garante que ali estão sendo consolidadas relações efetivas para um aprendizado significativo, no qual, as diferenças sejam consideradas. Por esse motivo, acreditamos ser pertinente refletirmos sobre um tema caro e muito importante para o surdo e que está relacionado com particularidades desse sujeito ser e estar no mundo, a saber, a questão da identidade.

### **1.5.2 PONTOS DE VISTA SOBRE ALTERIDADE(S) SURDA(S)**

Entendemos que a área de concentração do Programa de Mestrado “Linguagem, Cultura e Identidade”, área na qual desenvolvemos a nossa pesquisa, constitui-se em um lugar privilegiado para pensarmos as questões relativas à educação do surdo, visto que consideramos a linguagem como “constituente da cultura” e “fomentadora de identidades”, aspectos esses que configuram a proposta da área de concentração na qual essa pesquisa é desenvolvida. Esses temas são caros aos surdos que, como um grupo minoritário e usuário da Libras (Língua Brasileira de Sinais), língua que os constitui, reivindicam a legitimidade de sua identidade que é culturalmente distinta.

Nessa perspectiva, evidenciamos a negação do universalismo<sup>13</sup> na compreensão de cultura e identidade, pois as entendemos como construções complexas, moventes, discursivas e históricas. É importante dizer que o fenômeno cultural e a constituição de identidades serão compreendidas, aqui, na perspectiva de Hall (1992) e Silva (2009), em que a cultura é entendida como “conjunto de práticas simbólicas partilhadas” e a identidade constituída e marcada pela diferença.

Sendo assim, acreditamos que as identidades são cambiantes, fluidas, contraditórias e se encontram em constante transformação (SILVA, 2009). Em relação às identidades surdas, compreendemos, conforme Dorziat (2011), que elas “estão permeadas também por outras diferenças e compõe as adversidades presentes no jogo do poder, nas divisões e contradições internas” (DORZIAT, 2011, p.23). É importante entender que precisamos nos livrar de um modo de pensar as identidades a partir da lógica de homogeneizações identitárias.

Quando, portanto, falamos de identidade surda em relação à identidade ouvinte, estamos destacando apenas um dos aspectos culturais para situá-la nos sistemas simbólicos

---

<sup>13</sup> O Universalismo, conforme Semprini (1999), “[...] é originário do iluminismo e prega valores absolutos aplicáveis a toda a humanidade e em todo os tempos”.

partilhados entre o povo surdo<sup>14</sup>. Stuart Hall (2006) nos fala sobre a identidade cultural do sujeito pós-moderno. Para esse autor, o sujeito pós-moderno assume identidades diferentes em diferentes momentos. Isso acontece porque os processos históricos e sociais são atuantes na fragmentação das identidades tornando-as múltiplas e, também, contraditórias. Diante disso, sabemos que há o surdo negro, o surdo hétero, o surdo abastado, o surdo indígena, o surdo homossexual, são, portanto, diferentes identidades compondo a subjetividade surda. Esse fato caracteriza o que Silva (2009) entende por identidades múltiplas e também o que Hall (2006) nomeia por pluralização de identidades. Contudo, apesar da heterogeneidade que caracteriza qualquer identidade, seja ela de uma pessoa surda, brasileira, indígena, negra ou ouvinte, devemos entender que a identidade surda em relação à ouvinte é constituída dentro de uma cultura sobretudo visual e não auditiva.

A cultura visual a qual o sujeito surdo pertence é percebida pela sociedade através da utilização da língua de sinais, no caso dos surdos brasileiros, a Libras. Sem dúvida, a língua é o elemento mais forte que caracteriza o povo surdo, porém, além da língua, outros valores estão na base desse modo particular de compreender o mundo que é visual norteado pela linguagem e que fundamenta a sua diferença. A respeito das reflexões feitas acima, torna-se importante considerar a dificuldade que a sociedade tem (inclusive a instituição escolar) em aceitar que o surdo tenha processos culturais que são específicos, tais como a Literatura surda, as piadas características, usos de mecanismos específicos que os surdos utilizam para agir no e sobre o mundo, como a campainha que aciona a luz, o despertador que vibra debaixo do travesseiro etc., além, é claro, da língua de sinais. É Sá (2006) quem faz a observação desse fato nos dizendo que:

A despeito de os surdos não terem dúvidas quanto a suas identidades culturalmente distintas, as pessoas não-surdas têm muita dificuldade em admitir que os surdos têm processos culturais específicos, então, muitos continuam a tratar os surdos apenas como um grupo de deficientes ou incapacitados. (SÁ, 2006, p.1-5).

A autora aponta que a dificuldade em aceitar a cultura e a identidade surdas está ancorada no fato de que os ouvintes partem de sua própria referência cultural para compreender os surdos e, por isso, a identidade ouvinte é tida como a padrão, a partir da qual o surdo tem que se alinhar ou normalizar<sup>15</sup>. É daí que vem a noção de falta e de deficiência.

---

<sup>14</sup> De acordo com Strobels (2008), "o povo surdo é um grupo de sujeitos surdos que usam a mesma língua, que têm costumes, história, tradições comuns e interesses semelhantes" (STROBEL, 2008. p.30). O povo surdo constrói a sua concepção de mundo através da visão.

<sup>15</sup> Normalizar, conforme Silva (2000 apud Roos), é um processo sutil de poder que significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como parâmetro em relação à qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. A identidade normal é tida como natural, desejável, única.

Essa noção foi produzida pela positividade médica, que veio ao longo dos séculos definindo a surdez por seus níveis de perda auditiva e como um problema a ser corrigido ou normalizado.

Por todos os aspectos que precederam essa reflexão, acreditamos que essa linha de pesquisa constitui-se em lugar privilegiado para a investigação proposta, pois ela nos permite articular conceitos da AD, que serão estudados no capítulo subsequente, à noção de identidade, Estudos Culturais e pesquisas desenvolvidas no campo da educação. É desse modo que caminharemos rumo a uma melhor compreensão do *corpus* delimitado.



## CAPÍTULO II

### PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo refletimos sobre as perspectivas teóricas que irão dar suporte a nossa pesquisa. Utilizamos, para isso, a noção de formação discursiva (doravante FD) com base no edifício teórico da Análise de Discurso (doravante AD). Porém, com relação ao conceito de FD é preciso considerar que ele passou por um percurso de reformulações no âmbito da AD e, além disso, se encontra de tal modo entrelaçado com outros conceitos que, para uma melhor compreensão dessa noção, será preciso evocar outras, tais como: discurso, sujeito, sentido, ideologia, paráfrase e interdiscurso. Além dos conceitos de identidade e diferença e identidade cultural, considerados respectivamente por Silva (2009) e Hall (1992), a partir da perspectiva teórica dos Estudos Culturais.

#### **2.1 O ENTRELAÇAMENTO DA NOÇÃO DE FD COM OS CONCEITOS DE DISCURSO, IDEOLOGIA, FORMAÇÃO IDEOLÓGICA, SENTIDO, INTERDISCURSO, PRÉ-CONSTRUÍDO E SUJEITO.**

Para a compreensão do percurso teórico do conceito de FD evocaremos, primeiramente, Pêcheux (2009), principal fundador da AD e Foucault (2012), a quem a paternidade dessa noção também é atribuída. Queremos, para maior clareza da noção de FD, considerar outras noções que se encontram entrelaçadas a ela. Iniciemos com a noção de discurso, pois além de ser esse o objeto com o qual se ocupa a disciplina de Análise do Discurso (doravante AD), é também o objeto sobre o qual realizamos a nossa análise. Observamos nos discursos institucionais da e sobre a inclusão, principalmente na inclusão do aluno surdo, foco do nosso trabalho, os posicionamentos, ou seja, as FD que estão presentes.

O discurso como objeto de estudo da AD distancia-se do modo como é compreendido no senso comum. Não é fala de palanque, não são textos bem escritos e/ou pronunciados, não é fala bem elaborada cujo propósito é convencer alguém ou algumas pessoas com a força persuasiva que pode ser empregada. Também não é fala conforme compreende a dicotomia saussureana (língua/fala).

Na perspectiva da AD, o discurso é compreendido como um objeto que conjuga aspectos linguísticos com aspectos histórico-ideológicos. O discurso em AD é um objeto teórico, uma noção constituída por sentidos que são produzidos historicamente nas práticas

sociais. O histórico não deve ser pensado como sequência de fatos cronológicos, mas sim como processos semânticos que vão se constituindo ao longo do tempo. Pêcheux diz ser impossível identificar ideologia e discurso, em função do entrelaçamento desses aspectos, contudo, logo em seguida, ele explica que o discurso é “um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica” (PÊCHEUX, 1993, p.166). Isto é, o discurso é uma expressão material da ideologia. É o discurso que configura o lugar onde se observa a relação entre língua e ideologia (aquilo que dissimula o caráter opaco da linguagem) produzindo sentidos (PÊCHEUX, 2009).

Sendo assim, o discurso é compreendido pela AD a partir de uma dada exterioridade, situado em um lugar social, histórico e ideológico em que o sujeito está inserido. O discurso é apreendido em sua materialidade linguística (língua), nas práticas sociais empreendidas pelos sujeitos falantes. Desse modo, podemos compreender, conforme Fernandes (2008), que o discurso se refere a “aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas” (FERNANDES, 2008, p.13). Nessa perspectiva, podemos observar a relação de discurso e FD, noção mais importante do nosso trabalho.

Provisoriamente, importa entendermos que as FD são espaços discursivos em que as palavras recebem seus sentidos. Podemos perceber a relação entre discurso e FD quando observamos que palavras diferentes, que tenham significados dicionarizados diferentes, podem apresentar o mesmo sentido se, se encontrarem inscritas em uma mesma FD ou ainda, a mesma palavra pode apresentar sentidos diferentes se estiver inscrita em FD diferentes. Como exemplo disso, pensemos no termo “surdez”, que na perspectiva cultural de educação do surdo é compreendida como um dos traços que compõe as identidades de um sujeito surdo. Já na perspectiva da deficiência, o mesmo termo remete ao sentido em que estão implicadas a falta e a incapacidade, justificadas pela deficiência do sujeito. Ou ainda, o sentido de “dano, um prejuízo à normalidade ouvinte” (LOPES, 2011, p.51).

Passemos, então, à compreensão de outro conceito importante para o nosso trabalho. Trata-se da noção de ideologia. Conforme Pêcheux (2009), a ideologia refere-se a um mecanismo imaginário que coloca, para o sujeito, os sentidos como sendo evidentes e o próprio sujeito como sendo a origem do que diz e dos sentidos que produz o seu dizer. Desse modo, Pêcheux entende que:

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o

*caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 2009, p.146).

No processo de interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia ocorre a naturalização ou evidência dos sentidos para o sujeito que enuncia. O autor ainda nos diz que as evidências que são colocadas para o sujeito “consiste na sua dependência constitutiva daquilo que chamamos o todo complexo das formações ideológicas”, trata-se do intrincamento necessário das FD às formações ideológicas (doravante FIs). O autor explica que as palavras, expressões ou proposições recebem os seus sentidos segundo as posições em que se encontram os sujeitos que as empregam, ou seja, conforme as formações ideológicas nas quais essas posições se encontram inscritas (PÊCHEUX, 2009). E essas palavras ou proposições, referentes a uma determinada FI, constituem as FD referentes a essa FI, isto é, as “FD representam, na linguagem, as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 2009, p.147).

Portanto, o processo de interpelação se dá pela identificação do sujeito com a FD que o interpela. Contudo, é necessário acrescentar, como faz o próprio Pêcheux em *Semântica e Discurso*, o fato de que toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas que caracterizam a instância ideológica em condições históricas dadas (PÊCHEUX, 1997) e que, pelo efeito do interdiscurso, as FD mantêm entre si relações de determinação dissimétricas, desiguais e contraditórias. Desse modo, se perde a possibilidade de homogeneização tanto dos sentidos como dos sujeitos, em função da contradição e heterogeneidade constitutiva das FD. E visto que o sujeito se define pela posição no discurso, há sempre a possibilidade, diferentemente do que se espera, de um outro dizer se linearizar, fazendo com que sentido e sujeito sejam heterogêneos em relação a si mesmos.

Dessa forma, não se deve afirmar, por exemplo, que um sujeito surdo que se encontra inscrito na FD da deficiência sempre enuncia evocando os sentidos que legitimam essa posição, há a possibilidade, a partir da modalidade de contra-identificação proposta por Pêcheux (2009), desse sujeito surdo se contra-identificar com a FD que o domina. Essa contra-identificação é possibilitada por intermédio do interdiscurso que traz para o interior das FD sentidos outros. Esse fato viabiliza o deslize e a incompletude na interpelação do sujeito, permitindo que esse sujeito assumira diferentes posições-sujeitos no/pelo discurso.

A identificação do sujeito com a FD que o interpela é fundadora da unidade imaginária do sujeito, pois o leva a acreditar que ele é fonte dos sentidos produzidos, quando, na verdade, foram dados pela FD com a qual o sujeito se identificou. É dessa forma que se dão as evidências de sentido e de sujeito, como já mencionado acima. A evidência do sentido faz

com que o sujeito entenda que uma palavra designa uma coisa. Ele esquece o seu caráter material, fazendo-o vê-la como transparente o que faz remissão às FD. Isto é, os sentidos são constituídos em relação às FD e não na literariedade entre o significante e o que ele representa. Diante disso, o significante “surdez” pode assumir sentidos diferentes desde que se encontre inscrito em FD diferentes. Já a evidência dos sujeitos está no fato de que o indivíduo acredita ser sempre já sujeito, apaga-se o fato de que ele é interpelado pela ideologia para se constituir como sujeito. Por esse motivo, Pêcheux (2009) nos diz que o assujeitamento ou a interpelação se dá sob a aparência da autonomia, “isto é, através da estrutura discursiva da forma-sujeito” (PÊCHEUX, 2009, p.151).

Caminhemos para a compreensão da noção de formação ideológica, elemento importante com o qual a AD trabalha. A noção de FI é definida como um “conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais nem universais’, mas se relaciona mais ou menos diretamente às posições de classes em conflito umas com as outras” (PÊCHEUX; FUCHS, 1993, p.166). Essas representações e atitudes se dão a partir de posições de onde os sujeitos produzem os seus dizeres e estão relacionadas a forças em confronto com outras forças na conjuntura ideológica, características de uma formação social em um dado momento.

Numa FI os sujeitos falam a partir de um lugar reconhecido socialmente e os dizeres produzidos recebem os seus sentidos a partir desses lugares. Por exemplo: na FI religiosa, o dizer de um padre ou pastor tem efeitos de sentido diferentes do dizer de um fiel, assim como numa FI escolar, os dizeres do diretor tem um valor de verdade diferente dos dizeres do aluno. São relações de poder que se manifestam na interação entre os sujeitos que se encontram inscritos em diferentes posições nos grupos sociais. Sendo assim, Pêcheux nos diz que as FI referidas aos aparelhos ideológicos do Estado (escola, religião, família) se “caracterizam pelo fato de colocarem em jogo práticas associadas a lugares ou a relações de lugares que remetem às relações de classes sem, no entanto, decalcá-las” (PÊCHEUX, 1993, p.166). Assim, para a AD, o uso da língua e a produção dos sentidos estão intrinsecamente ligados a um posicionamento social e ideológico.

O funcionamento da instância ideológica se dá pelo aspecto da interpelação do indivíduo em sujeito ideológico. Logo, é a “ideologia que interpela indivíduos em sujeito”, para que ele possa enunciar o que enuncia a partir de uma posição dada nas FI em que se encontra. São as formações ideológicas que “comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias FD interligadas”, determinando o que pode e deve ser dito (PÊCHEUX, 2009, p.147). As FD devem ser compreendidas como espaços discursivos, e não

empíricos, nos quais as palavras ou enunciados ganham sentido. Junto com a noção de ideologia podemos pensar a noção de sentido, pois como explica Pêcheux (2009), é pela dependência constitutiva com o todo complexo das formações ideológicas que o sentido é colocado para o sujeito como evidente. Esse aspecto se dá por meio de duas teses mencionadas pelo autor.

A primeira consiste em colocar que o sentido de uma palavra, proposição etc., não está na sua relação transparente com a literalidade do significante, mas é determinado pelas posições ideológicas a partir das quais as palavras são produzidas. Isso significa que as palavras, proposições etc., adquirem seu sentido em relação a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas. Não devemos nos esquecer que as FI se referem aos aparelhos ideológicos do Estado como a escola, religião, família etc. Aqui Pêcheux (2009) conceitua: “Chamaremos, então, de *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada [...] determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 2009, p.147).

Portanto, as palavras recebem seus sentidos da formação discursiva na qual são produzidas. Diante disso, pensemos que uma FI pode comportar diversas FD. Como exemplo, podemos citar a escola, um dos aparelhos ideológicos em que se constituem várias FI. Nela, em relação à educação do sujeito surdo há a presença de vários discursos. Há, por exemplo, o discurso pedagógico, que se manifesta na exigência de intérpretes e professores com formação específica para o trabalho com surdos; há o discurso cultural, que reconhece o aluno surdo como outro na cultura e na língua; o discurso clínico, que enfatiza o aspecto audiológico do surdo o objetivando como deficiente. Cada um desses discursos constitui-se em uma determinada FD. Lembrando que, cada uma dessas FD, são espaços discursivos heterogêneos, portanto, atravessados por outros discursos.

Pensemos na palavra “surdo” como um termo que circula na escola. Quando o termo “surdo” é enunciado por sujeitos inscritos no discurso da deficiência, o sentido previsto é o da ênfase na biologização, na falta de audição e, como consequência, na deficiência do sujeito. Contudo, em função do interdiscurso há possibilidade de outros sentidos se linearizarem nos dizeres do sujeito que enuncia a partir de saberes próprios de outra FD, remetendo à compreensão do aluno surdo com o outro na língua que utiliza e na cultura que vivencia. Por esse motivo, as FD são entendidas como espaços discursivos heterogêneos. Passemos para a compreensão de outra noção importante para as análises que serão empreendidas no terceiro capítulo. Trata-se da noção de paráfrase.

Pêcheux (2009) compreende que não se pode separar a produção de sentidos da relação de paráfrase. A paráfrase deve ser entendida aqui como a possibilidade de elementos linguísticos serem substituíveis no interior de uma determinada FD, mantendo, assim, uma certa regularidade, ou seja, ainda que haja uma variação na superfície do texto um sentido equivalente permanece. É nessa perspectiva que Pêcheux (2009) nos explica o que em sua teoria significa o termo *processo discursivo*. Segundo o autor “[...] a expressão *processo discursivo* passará a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc., que funcionam entre elementos linguísticos - ‘significantes’ - em uma formação discursiva dada” (PÊCHEUX, 2009, p.148).

É a partir desse processo que o autor expõe que o que chamamos de domínios de pensamento vai se constituindo sócio-historicamente sob a forma de pontos de estabilização, responsáveis por produzir o sujeito simultaneamente com o que lhe é dado a compreender, e é desse modo também que o sujeito vai se “reconhecer” a si mesmo (PÊCHEUX, 2009). Por ora, podemos afirmar, juntamente com Pêcheux (2009), que é a FD que se constitui como matriz de sentido, já que as mesmas palavras podem apresentar sentidos diferentes em vista de se encontrarem inscritas em FD que se contradizem.

A segunda tese colocada por Pêcheux, segundo a qual o sentido é colocado ao sujeito como evidente, se relaciona a outro conceito basilar da AD que é o interdiscurso. Pêcheux formula-o do seguinte modo: “toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao todo complexo com dominante” (PÊCHEUX, 2009, p.148-149). Esse fato diz respeito à dependência da FD com relação ao interdiscurso.

O interdiscurso é compreendido pela AD como diferentes discursos que vêm de diferentes momentos no tempo e no espaço social e se encontram imbricados no interior de uma FD, constituindo-a como um espaço discursivo contraditório e desigual, visto que o interdiscurso também é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que é próprio da FI. Portanto, os objetos de que o enunciador se apropria para enunciar, que estão presentes na FD, lhe são fornecidos pelo interdiscurso, desse modo, “os sentidos, no interior das FD, estão sob a dependência do interdiscurso” (GREGOLIN, 2011, p.163). Conforme Courtine (2009), é a partir do interdiscurso que as modalidades do assujeitamento podem ser analisadas, através de uma sequência discursiva que o sujeito enuncia, na qual os objetos do interdiscurso são enunciados e articulados. Essa sequência discursiva é chamada por Pêcheux (1975) de intradiscurso.

É na relação entre o interdiscurso de uma FD (discursos outros que vêm de outro momento e lugar social presentes na FD na qual o sujeito se encontra inscrito) e o intradiscurso (formulação do discurso ou o fio discursivo no qual o sujeito dá coerência a sua declaração) que podemos observar como se dão os modos de interpelação-assujeitamento do sujeito falante em sujeito do seu discurso. É também desse modo que são estabelecidas as articulações entre discurso e língua (COURTINE, 2009; GREGOLIN, 2011).

Devemos entender como interdiscurso ou efeito do interdiscurso o processo que se dá de interpelação do indivíduo em sujeito, responsável por fornecer “a cada sujeito sua ‘realidade’, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas - aceitas – experimentadas” (PÊCHEUX, 2009, p.149). Para isso, é importante compreendermos que, como efeito do interdiscurso, temos o pré-construído.

O termo pré-construído foi proposto por Paul Henry para designar o que remete a uma construção anterior, exterior e independente ao que é construído no enunciado. O pré-construído irrompe na sequência discursiva como um efeito discursivo ligado ao encaixe sintático apresentando um sentido já dado, já-lá. O que se discute no enunciado é outra coisa, o pré-construído entra como um elemento evidente para o sujeito. Portanto, conforme Courtine:

O pré-construído remete assim às evidências pelas quais o sujeito se vê atribuir os objetos de seu discurso: “o que cada um sabe” e simultaneamente “o que cada um pode ver” em uma dada situação. Isso equivale a dizer [...] que o assujeitamento do sujeito em sujeito ideológico realiza-se, nos termos de Pêcheux, pela identificação do sujeito enunciator ao sujeito universal da FD: “o que cada um conhece, pode ver e compreender é também o que pode ser dito”. (COURTINE, 2009, p.74-75).

Portanto, o pré-construído entra como um elemento de um discurso anterior, no discurso enunciado, produzindo um efeito de evidência que é informado no interior de uma FD. Essa FD constitui em seu interior um sujeito universal que se refere ao que “cada um sabe ou o que cada um pode ver” em uma dada situação (COURTINE, 2009). A identificação do sujeito com o sujeito universal informado pela FD é o que garante o assujeitamento do sujeito em sujeito ideológico<sup>16</sup>. Portanto, os pré-construídos como efeito do interdiscurso, são dados pelo interdiscurso e figuram na FD com a qual o sujeito se identifica, determinando-a e linearizando-se em seus dizeres, sendo assim, o pré-construído figura no enunciado do sujeito como um elemento já dado e conhecido. Como exemplo citamos uma sequência discursiva presente em um dos documentos que constitui o *corpus*, nela está afirmado que: “[...] escolas

<sup>16</sup> Este aspecto será estudado mais adiante em conformidade com o que Pêcheux (2009) problematiza no terceiro capítulo do livro *Semântica e Discurso* sobre as modalidades de assujeitamento.

inclusivas proveem um ambiente favorável a aquisição de igualdade de oportunidades e participação total” (SALAMANCA, 1994). Nessa citação não se questiona sobre a “escola inclusiva” porque ela se materializa no texto como um elemento dado e já conhecido, constituindo o que se enuncia.

Como já pôde ser prenunciado, a noção de sujeito em AD não se confunde com a concepção do senso comum, isto é, com sujeito empírico, real. O sujeito não é uma instância plena de individualidade (FERNANDES, 2008). O sujeito discursivo é considerado um ser social que tem existência em um espaço social e ideológico. Indursky (2011) fundamenta o seu argumento em Pêcheux (2009) para nos dizer que não se deve pensar a noção de FD dissociada da noção de sujeito, especificamente da noção de forma-sujeito e sua fragmentação em posições-sujeito, visto que essas questões estão imbricadas com a transformação da noção de FD.

Percebemos, portanto, que a noção de sujeito está fortemente marcada pela de FD, quando Indursky (2011) afirma que “é por meio da relação do sujeito com a FD que se chega ao funcionamento do sujeito do discurso”. E, mais ainda, percebemos que ideologia, sujeito e FD estão de tal modo entrelaçados que, a esse respeito, Pêcheux (2009) afirma: “os indivíduos são interpelados em sujeitos de seu discurso, pelas formações discursivas que representam, na linguagem, as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 2009, p.147).

Devemos entender que o sentido é produzido a partir da identificação do sujeito com a forma-sujeito de uma FD, isto é, com os saberes que ela informa, sendo assim, o sujeito, no ambiente escolar se interpelado pela FD cultural, por exemplo, tem acesso ao interdiscurso de uma FD via forma-sujeito. Por essa via, ele vai onde circulam diferentes discursos sobre a educação dos surdos, faz um recorte e incorpora “o que deve e o que pode” desses saberes e, assim, identifica-se com a FD cultural. Ao enunciar, inconscientemente, esse sujeito veicula no fio discursivo os saberes próprios da FD que o interpelou, no caso em questão, da FD cultural. Nos dois tópicos subsequentes refletimos mais profundamente sobre a noção de FD, visto ser essa a principal noção do nosso trabalho.

## **2.2 CAMINHOS DA NOÇÃO DE FD**

Para realizar o nosso trabalho, consideramos desde o processo de formulação do conceito de FD em Pêcheux, cujo gérmen pode ser encontrado em AAD-69 com as famílias parafrásticas, até o momento posterior em que o discurso outro é considerado no interior de



determinada FD, instaurando a diferença e a contradição no âmbito dos saberes dessa noção. O conceito de FD foi tomado de empréstimo de Foucault por Pêcheux, porém foi reformulado nos domínios da AD. É o próprio Pêcheux (2011) que confirma esse fato quando escreve o texto *Remontemos de Foucault a Spinoza*. Vejamos a sua declaração:

Esse termo [formação discursiva], emprestado de Foucault, parece-me que pode ser de grande utilidade, mas com a condição expressa de reequacionar aquilo que, em Foucault, governa o seu uso, para tentar retificá-lo. (PÊCHEUX, 2011, p.188, grifo nosso).

Diante disso, acreditamos ser pertinente fazer uma breve consideração sobre como Foucault (2012) entende essa noção, embora o nosso trabalho se fundamente na noção tal como formula Pêcheux (2011). Inicialmente, importa entendermos o conceito de discurso que se encontra em *Arqueologia do saber*, em função desse conceito estar imbricado com a noção de FD foucaultiana. Conceitos como acontecimento discursivo, arquivo e outros serão também comentados para que se entenda melhor a constituição de FD em Foucault (2012). Na obra citada é apresentado um método de investigação que tem como base a História geral<sup>17</sup>, por isso, relacionados à noção de FD, estão conceitos como descontinuidade, ruptura, série e outros que fundamentam os procedimentos de análise e também as teorias elaboradas por uma análise de discurso baseada em Foucault. Segundo o autor,

É preciso renunciar a todos esses temas que têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida. É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos. (FOUCAULT, 2012, p.31).

Com isso, ele introduz a noção de acontecimento discursivo como o modo de entender o enunciado na dispersão e em sua singularidade de acontecimento, na sua irrupção histórica e discursiva. De acordo com o autor, é necessário compreender o acontecimento discursivo em conformidade com o método arqueológico em que está implicado um trabalho de escavação sobre tudo o que foi efetivamente enunciado para que, desse modo, se possa compreender “como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 2012, p.33). O método arqueológico ou arquivo deve ser entendido conforme Foucault (2012), quando este afirma se tratar de “um sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. [...] É o sistema geral da formação e da transformação dos

<sup>17</sup>De acordo com Borges (2003), a História geral, com base nos pensamentos de Foucault, tem como tom predominante [...] a busca das descontinuidades, do novo, da ruptura na história, pois o princípio para elaborar essa História é a procura do diferente, da diversidade. Essa História geral é o espaço da dispersão, das diferenças, de conjuntos distintos e variados.

enunciados” (FOUCAULT, 2012, p.158-159). Para Foucault, interessa a análise de um sistema de dispersão a partir do qual um saber pode se constituir. Interessa-lhe a possibilidade da ordem, da individualidade na descontinuidade histórica das ideias, do conhecimento, enfim, um espaço de regularidades em que um saber pode se constituir. Por isso, o autor trabalha com a descrição do campo da episteme, isto é, a de um saber constituído.

Para Foucault, interessa a descontinuidade da história, a irrupção dos acontecimentos que é correlata ao sujeito fragmentado e que pode ser outro a cada enunciado. No seu empreendimento teórico define noções como: discurso, enunciado, formação discursiva, arquivo e outros.

O discurso, entre outras definições, pode ser compreendido como: “um conjunto de enunciados na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2012, p.143). Segundo o autor, o discurso é constituído a partir de certo número de enunciados que emergem de determinadas condições de existência. É a unidade na descontinuidade da própria história, visto que o discurso se constitui de um conjunto de enunciados que se realiza nos modos específicos de espacialidade e temporalidade.

Noutra definição, que é intercambiável com a primeira dada acima, o discurso é definido como um “conjunto de enunciados que se apóiam em uma mesma formação” (FOUCAULT, 2012, p.143). Então, como um discurso a partir de um sistema de dispersão pode se constituir como domínio de uma FD? Foucault nos responde essa pergunta definindo o que vem a ser uma FD.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos por convenção tratar de uma *formação discursiva*. (FOUCAULT, 2012, p.47).

Trata-se da descrição das regularidades que se dão em um sistema de dispersão entre um certo número de objetos, tipos de enunciação, conceitos e escolhas temáticas buscando verificar como o discurso se organiza em uma ordem, correlações, posições etc. É a compreensão de como em um determinado momento histórico e num espaço institucional os elementos citados podem se relacionar entre si para formarem uma prática discursiva.

É assim que se pode referir a um campo de saber falando em discurso clínico, discurso jurídico e, no caso que nos interessa, o discurso sobre a inclusão em relação ao aluno surdo. Uma vez observada a origem da noção, deixemos as reflexões de Foucault (2012) para

refletirmos no modo como Pêcheux, em suas próprias palavras, “reequacionou” o que achou importante da noção de FD foucaultiana para trazê-la à Análise do Discurso.

### 2.3 A PERSPECTIVA PECHETIANA DE FD

O termo FD foi tomado emprestado de Foucault (2012) por Pêcheux, entretanto foi sob a perspectiva das teses althusserianas, calcadas na ideologia, responsável pela reprodução/transformação das relações sociais, que o conceito de FD foi trabalhado e relacionado à noção de ideologia (PÊCHEUX, 2009). Desse modo, Pêcheux (2009) tomou essa noção como um princípio organizador do conceito de FD. Nessa direção, a ideologia deve ser compreendida como um princípio que “coloca o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” produzindo, por meio do processo da interpelação, como já foi dito mais acima, as evidências de sentido e de sujeito. Vejamos como Pêcheux (2009) define FD:

Chamaremos, então, de *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.). (PÊCHEUX, 2009, p.147).

É importante ressaltar que, desde o início, a AD passou por reformulações na sua construção teórico-metodológica e, juntamente com ela, a noção de FD, que caminhou de uma maquinaria estrutural fechada à instabilidade dos sentidos em função do interdiscurso. No momento inicial da formulação da noção de FD, não havia espaço para a contradição. Conforme Gregolin (2005), a definição canônica de FD aparece em um texto de 1971 (HAROCHE, HENRY, PÊCHEUX), no qual as zonas de regularidades discursivas aparecem demarcadas, na medida em que são estabelecidas as relações entre as FI e sua existência material nas FD. No texto de 1971 referido por Gregolin (2005), as FD eram consideradas como componentes das FI e os sentidos eram sempre relacionados a um exterior ideológico. Portanto, no primeiro momento, a identificação dos sujeitos com a FD que os interpelava era tida como plena de modo que os sentidos produzidos pelo sujeito eram compreendidos como estando em total conformidade com os saberes produzidos pela FD que os determinava.

É importante destacar que o gérmen da noção de FD já se encontra delineado desde o surgimento da AD enquanto disciplina. Tanto da noção de FD quanto a de efeito de sentido. Podemos perceber essa “gestação” a partir do texto *Análise automática do discurso* publicado

em 1969, pois nele Pêcheux (1993) fala a respeito das paráfrases e do efeito metafórico. O autor explica efeito metafórico como um “fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual”, em que há um deslizamento de sentido que pode ser observado nas sequências de famílias parafrásticas. Isto significa que a partir de uma sequência “base” os sentidos deslizam para as demais sequências, contudo, conforme as palavras de Pêcheux (1993), mantém-se “uma ancoragem semântica através de uma variação da superfície do texto”. Podemos comprovar o que dissemos acima a partir de uma citação elaborada por Pêcheux e Fuchs (1975) que afirmam:

Queremos dizer que, para nós, a produção de sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências tais que a família parafrástica destas sequências constitui o que se poderia chamar de “matriz de sentido”. Isto equivale a dizer que é a partir da relação no interior dessa família que se constitui o efeito de sentido. (PÊCHEUX; FUCHS, 1993, p.169).

Nesse texto escrito por Pêcheux e Fuchs (1975), intitulado *A propósito da Análise Automática do Discurso*, é apresentada a noção de FD, bem como a noção de efeito de sentido e sujeito. Posteriormente, em *Semântica e discurso*, publicação que marca a segunda fase da AD, encontramos novamente, e de forma bem delineada, a noção de FD, sobre a qual o autor acentua que “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação com a FD que o domina”. Nessa direção, veremos a noção de FD implicada com a de sujeito, conforme Pêcheux (2011) explicita no terceiro capítulo do livro já mencionado acima.

No quadro teórico da AD, o conceito de sujeito, ideologia e FD se encontram entrelaçados de tal modo que, com base em Pêcheux, Indursky (2011) afirma que a ideologia e o sujeito são tomados como princípios organizadores da FD e, é por isso, que o indivíduo interpelado pela ideologia se constitui como sujeito, a partir da identificação com os dizeres de uma determinada FD. Essa identificação ocorre pelo viés da forma-sujeito. Indursky (2011) problematiza a evolução da noção de FD a partir das reflexões pechetianas sobre o desdobramento entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal ou entre a forma-sujeito da FD e o sujeito do discurso. Esse desdobramento pode acontecer a partir de três modalidades, chamadas de modalidades de tomada de posição. Vejamos cada uma delas.

Na primeira modalidade, há uma superposição ou um recobrimento entre o sujeito do discurso e a forma-sujeito. O autor caracteriza essa modalidade como o discurso do “bom sujeito” visto que há uma identificação plena entre o sujeito do discurso e a forma-sujeito da FD que o domina. Essa modalidade representa a primeira formulação teórica da FD, pois a

noção aparece de forma homogênea e fechada, visto que só há possibilidade de produção dos mesmos sentidos. Como exemplo, podemos citar um professor que interpelado pelo discurso da deficiência e totalmente identificado com ele, compreenderá o seu aluno surdo conforme os saberes informados por esse espaço discursivo ou FD, sendo assim, ele não verá a surdez como traço de uma diferença, mas sim como deficiência, compreendendo esse aluno a partir de uma condição de anormalidade. Diante disso, será difícil esse professor se mobilizar na busca de recursos e metodologias que possam viabilizar o aprendizado do aluno surdo em sala de aula.

Já a segunda modalidade caracteriza o discurso do “mau sujeito”, porque o sujeito toma posição contrapondo-se a alguns saberes constituídos pela forma-sujeito, nos deteremos nela após apresentar a terceira modalidade.

Na terceira e última modalidade acontece, conforme Pêcheux (2009), uma desidentificação, há um trabalho de total deslocamento do sujeito em relação à FD que o determina, passando para outra formação discursiva e sua respectiva forma-sujeito. Tomemos como exemplo o professor que, antes interpelado pela FD da deficiência, agora identifica-se com a FD cultural. Nessa perspectiva, esse professor irá romper com as concepções de base clínica. É claro que não haverá a negação da surdez como uma materialidade inscrita num corpo (LOPES, 2011), contudo ele passará a compreender a surdez não como uma falta ou um problema audiológico, mas sob um viés epistemológico, isto é, sob uma outra perspectiva de saber cujo conhecimento se fundamenta em termos culturais.

Voltemos para a segunda modalidade, recorte que nos interessa, visto que está em conformidade com a reformulação do conceito de FD e é contemporânea à entrada da noção de interdiscurso nas considerações teóricas do autor. Nessa modalidade, o sujeito se posiciona contrapondo-se a alguns saberes constituídos pela forma-sujeito da FD que o domina. Essa modalidade, conforme Pêcheux (2009), significa uma separação, isto é, um distanciamento, questionamento ou contestação em relação ao que se encontra informado pela forma-sujeito, ocorrendo a contra-identificação com alguns saberes que afetam o sujeito. Desse modo, há a instauração da contradição, surgindo, assim, várias posições-sujeito no interior de uma mesma FD. Essa contradição se explica pela noção de interdiscurso que passou a ser considerado no empreendimento teórico da AD, colocando em evidência o caráter contraditório e desigual presente nas FD. Esse fato leva o autor a considerar a materialidade do interdiscurso, ou seja, o fato de que “toda FD dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 2009, p.147-148).

O primado do interdiscurso sobre o discurso toma lugar na teoria e, a partir daí, entendeu-se que os sentidos no interior das FD estão sob a dependência do interdiscurso (GREGOLIN, 2005). Como um exemplo de contra-identificação em relação ao sujeito do discurso e à FD que o interpela, tomemos, no discurso legal sobre a inclusão do sujeito surdo, o Decreto 5626/05. Esse Decreto foi elaborado também sob a influência da militância surda, como já comentado acima, por esse motivo há no documento a predominância do discurso cultural. Nele há uma definição de sujeito surdo que é celebrada pela comunidade surda porque é descrita em termos culturais. Vejamos: “**considera-se pessoa surda** aquela que, **por ter perda auditiva**, compreende e **interage com o mundo** por meio de **experiências visuais**, **manifestando sua cultura** principalmente **pelo uso da Língua Brasileira de Sinais**” (Decreto 5626/05, grifo nosso).

Entretanto, conforme as análises mostrarão mais adiante, percebe-se que o sujeito discursivo que enuncia no discurso legal apresenta contradições quando, após definir o sujeito surdo sob a perspectiva cultural, logo no parágrafo seguinte, define a surdez a partir do viés clínico, quando a entende como “deficiência auditiva” e, portanto, o surdo como deficiente. Leiamos: “Considera-se **deficiência auditiva** a perda bilateral, parcial ou total...” (Decreto 5626/05, grifo nosso). E assim é trazida para o interior da FD cultural o discurso-outro, isto é, o discurso da deficiência, fazendo-a heterogênea em relação a si mesma. É nessa perspectiva de heterogeneidade que é pensado o interdiscurso, compreendendo-o como a presença de vários discursos que vêm de outros lugares sociais e de diferentes momentos da história e que se entrelaçam no interior de uma FD. Devemos entender o interdiscurso como o lugar em que se constituem diferentes discursos de que o enunciador se apropria para fazer deles o seu discurso (GREGOLIN, 2005). Já o intradiscurso se refere às articulações entre esses objetos que se materializam no que ele enuncia. Por isso, o que é enunciado está condicionado pela relação com o interdiscurso. É nessa relação que se produzem os efeitos de sentido e, que também, evidencia-se o caráter heterogêneo de constituição das FD.

Na trajetória conceitual da FD, Pêcheux (2009) irá propor, conforme nos informa Gregolin (2005), “as invasões, os atravessamentos constitutivos” da “pluralidade contraditória, desigual e interiormente subordinada de formações discursivas” (GREGOLIN, 2005, p.1-18), caminhando, assim, cada vez mais rumo à heterogeneidade que, a partir de 1978, via Jacqueline Authier, se coloca como categoria conceitual na AD (MALDIDIER, 2003), (GUILHERME, 2013). É a observação do interdiscurso que possibilita remeter os dizeres a uma memória discursiva, compreendida, conforme Fernandes (2008), como um

[...] espaço de memória como condição do funcionamento discursivo que constitui um corpo-sócio-histórico-cultural. Os discursos exprimem uma memória coletiva na qual os sujeitos estão inscritos. Trata-se de acontecimentos exteriores e anteriores ao texto, e de uma interdiscursividade, refletindo materialidades que intervêm na sua construção. (FERNANDES, 2008, p.49).

Neste caso, o termo *memória discursiva* não diz respeito a lembranças ou lembranças que temos de qualquer situação. Essa noção remete a uma memória social coletiva em que os sujeitos se inscrevem para enunciar e, por isso, se encontra na base da estruturação dos discursos.

É desse modo que a FD incorpora cada vez mais a instabilidade e a dispersão dos sentidos. De acordo com Gregolin (2006), é a percepção dessa instabilidade que leva Pêcheux a questionar o estatuto teórico da noção de FD, no conhecido texto *AD três épocas*, no qual afirma: “Assim, a insistência da alteridade na identidade discursiva coloca em causa o fechamento dessa identidade, e com ela a própria noção de maquinaria discursiva estrutural... e talvez também a de formação discursiva” (PÊCHEUX, 1993, p.315). Essa reflexão de Pêcheux, sem dúvida, promoveu agitações na compreensão do arcabouço teórico da AD, estimulando vários analistas a refletirem sobre a pertinência analítica e teórica da noção de FD.

### CAPÍTULO III

#### NO PERCURSO DAS ANÁLISES

Iniciamos as análises do *corpus* a partir da perspectiva teórica apresentada no capítulo II e das discussões empreendidas no capítulo I relativas à educação do sujeito surdo. Para isso, consideramos os objetivos estabelecidos para o desenvolvimento do nosso trabalho, constantes na introdução do mesmo.

Queremos ressaltar que a paráfrase é uma noção linguística, histórico-discursiva e que, por isso, seu funcionamento encontra-se necessariamente inscrito em uma FD historicamente dada (PÊCHEUX, 2009, p. 266). Entretanto, essa mesma FD historicamente dada é condicionada pela objetividade material do interdiscurso que, além de dar como evidentes os sentidos que tal FD informa, também é responsável pela sua reconfiguração, trazendo para seu interior saberes advindos de outras FD, fazendo-a heterogênea em relação a si mesma e promovendo o entrelaçamento entre o mesmo e o diferente em seu interior (PÊCHEUX, 2009).

Nesse momento, iremos nos valer da noção de paráfrase, pois será desse modo que as sequências discursivas serão organizadas, isto é, a partir de famílias parafrásticas, cujos enunciados constituem evidências de recorrência. Por esse motivo, iremos inicialmente refletir sobre os textos de Fuchs (1985) e Pêcheux (2009, 1993). A noção de paráfrase, neste trabalho, será considerada a partir de sua vinculação às FD em que elas se encontram inscritas e dos efeitos de sentido que daí resultam. Nessa perspectiva, Pêcheux (1993) nos diz que “a produção do sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências tais que a família parafrástica destas sequências constitui o que se poderia chamar matriz de sentido” (PÊCHEUX, 1993, p.169). É nessa direção que o autor afirma que o sentido de uma sequência discursiva só é materialmente concebível na medida em que uma sequência pertença necessariamente a esta ou aquela FD.

Refletiremos com Fuchs (1985) sobre as compreensões que se tem do conceito de paráfrase. A autora inicia seu texto dizendo que é difícil precisar essa noção, já que a paráfrase pode se apresentar como “um dado imediato da consciência dos locutores” (FUCHS, 1985, p.129), pois quem sabe uma língua, sabe também utilizar frases diversas que apresentam o mesmo sentido.

A paráfrase, consoante a autora citada, pode ser compreendida como uma atividade linguística dos sujeitos em exercício de interpretação e reformulação, ou ainda, objeto



linguístico que resulta desse trabalho. Ela também pode ser compreendida a partir da relação entre um enunciado e suas reformulações que ocorrem a partir de uma situação determinada, e além disso, a paráfrase pode significar “uma relação entre todos os enunciados virtualmente equivalentes na língua” (FUCHS, 1985, p.129), isso na observância do eixo paradigmático do sistema linguístico.

Nessa direção, Fuchs (1985) distingue três tipos de paráfrases, são elas: a paráfrase como equivalência formal entre frases que caminha rumo à lógica, a perspectiva gramatical da sinonímia e finalmente a perspectiva retórica da reformulação. É nessa última linha que, segundo a autora, está inscrita a abordagem discursiva. Para a consideração de uma análise parafrástica, Fuchs (1985) nos apresenta três questões: em primeiro lugar, é que a reformulação parafrástica repousa sobre uma interpretação prévia do texto fonte; em segundo lugar, a reformulação parafrástica consiste em identificar a significação do texto-fonte, assim reconstruída àquela do novo texto e, finalmente, ela se traduz por formas características, de emprego metalinguístico da linguagem. Nessa direção, a autora considera que o “problema é, então, articular a língua e o discurso, o sistema e seu emprego, determinando aquilo que, da interpretação e da reformulação, permanece previsível para o linguista” (FUCHS, 1985, p.134). O problema colocado por Fuchs (1985) sobre “a articulação entre língua e discurso, o sistema e seu emprego”, será respondido com base em Pêcheux nos parágrafos subsequentes.

Ora, conforme os pressupostos da AD, sabemos que para que o discurso se materialize, é imprescindível a sua relação com o sujeito, que se constitui a partir da interpelação ideológica. Os sentidos são constituídos, então, a partir das posições ideológicas em que os sujeitos se encontram inscritos e perpassam o processo sócio-histórico em que as palavras, expressões, proposição são produzidas (PÊCHEUX, 2009). Portanto, sujeito e sentidos são constituídos a partir da inscrição em determinada posição em um processo discursivo que se estabelece com uma determinada FD. Pêcheux (2009) afirma que a expressão *processo discursivo* designa “o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc., que funcionam entre elementos linguísticos -‘significantes’- em uma formação discursiva dada” (PÊCHEUX, 2009, p.148).

Entendemos, de acordo com a orientação da AD, que a ideologia se materializa no discurso e esse na língua permitindo, assim, ao linguista, num trabalho de abordagem de paráfrases, perceber algo que se mantém. Esse “algo que se mantém” são sentidos que provêm de uma FD. A FD, como já dissemos nesse trabalho, é aquilo que determina o que pode e deve ser falado a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada (PÊCHEUX, 2009). Desse modo, evidencia-se aqui a relação entre base linguística e processo discursivo-

ideológico, pois os sentidos são dados de modo “evidente” ao sujeito “conforme se refiram a esta ou aquela formação discursiva” (PÊCHEUX, 2009, p.147). Então, segundo Pêcheux (2009), uma palavra não tem um sentido que lhe é próprio ou literal, já que o seu sentido se constitui nas FD, as quais são componentes de formações ideológicas numa formação social dada. É desse modo que, na Análise do Discurso, se dá a articulação entre língua, ideologia e discurso. É assim também que apreendemos, a partir da base invariante, isto é, a língua, a filiação de sentidos pelo funcionamento parafrástico. Pêcheux (2009), portanto, esclarece o problema colocado por Fuchs (1985) um pouco mais acima, quando ela afirma que: o “problema é, então, articular a língua e o discurso, o sistema e seu emprego” (FUCHS, 1985, p.134).

Observando o modo como se dá a constituição dos sentidos sobre o sujeito surdo e a surdez na escola inclusiva, percebemos, a partir de uma organização das sequências discursivas em famílias parafrásticas, que o discurso da inclusão nas políticas públicas, sob o imperativo de uma “educação para todos”, vem produzindo efeitos de sentidos e práticas no sistema de ensino. Nessa direção, Sardagna (2007) argumenta que “essas políticas promovem estratégias cujos chamamentos constituem sentidos para os sistemas de ensino, interpelando-os na medida em que a escola para todos se torna uma metanarrativa inquestionável” (SARDAGNA, 2007, p.173).

O sentido da inclusão nos textos legais nos é apresentado como fundamental, “no combate a ‘exclusão’, instala-se a lógica da ‘inclusão’” (SARDAGNA, 2007). Os discursos enunciados pelos organismos internacionais e incorporados pelas políticas públicas de educação brasileira são tidos como fundamentais, porque se pautam em dizeres como igualdade de condições, equidade social, celebração de diferenças etc., e se mostram favoráveis a quem está em situação de exclusão. Por isso, pouco se questiona sobre as práticas de educação inclusiva preconizada nas políticas públicas (SARDAGNA, 2007). Essas estratégias mascaram questões mais complexas e colocam a educação inclusiva como redentora e capaz de solucionar os problemas da educação, inclusive a educação do surdo.

Não devemos, é claro, desconsiderar a importância de uma escola que seja capaz de acolher a todos, entretanto observamos que há sentidos que são colocados como “verdades” e que, por isso, dificultam a reflexão das práticas realizadas. Diante disso, vamos às considerações sobre as FD recorrentes no *corpus* em análise.

### 3.1 AS FD NO *CORPUS*

No desenvolvimento da nossa pesquisa e fundamentados na noção de FD, observamos nos documentos em análise sequências discursivas que são regulares ou recorrentes no discurso legal. Tais sequências configuram uma determinada FD. Entretanto, as FD, como já foi dito anteriormente, são heterogêneas em relação a si mesmas, visto que se encontram em constante relação em função do interdiscurso. Por essa razão, não há como demarcar o início e o término de cada uma delas. Cada grupo de sequências discursivas constitui uma determinada família parafrástica, mas podemos observar relações parafrásticas bem como interdiscursivas constituindo cada uma das FD encontradas. Em conformidade ao que é elaborado por Pêcheux (2009) e Fuchs (1975) é a partir das relações de sentido que se dão no interior de determinada FD que o funcionamento da paráfrase pode ser explicado.

Consideraremos a paráfrase conforme a perspectiva retórica da reformulação, já que de acordo com Fuchs (1975), citada acima, é sob essa perspectiva que se encontra inscrita a abordagem discursiva e, além disso, nessa designação já se encontram englobados os aspectos da repetição e da sinonímia. Sendo assim, poderemos usar o termo “paráfrase” sem qualquer adjetivação ao longo das análises realizadas, pois no uso do termo no decorrer da pesquisa já estará implicado a perspectiva discursiva. Amparados pelo aporte teórico e com o intuito de dar melhor desenvolvimento ao nosso estudo, procedemos analiticamente em conformidade com alguns mecanismos metodológicos. Trata-se de procedimentos flexíveis a partir dos quais as análises do *corpus* foram sendo realizadas. Nesse percurso, observamos:

- a predominância de determinados discursos que foram observados a partir da análise em documentos no âmbito da educação inclusiva. Trata-se do discurso da escola inclusiva redentora, discurso econômico, discurso da deficiência e do discurso cultural. Cada um desses discursos corresponde às FD constantes no *corpus* da pesquisa.
- a organização das famílias parafrásticas relativas às FD encontradas e que constituem o discurso da inclusão em relação à educação do sujeito surdo.
- a análise das FD já referidas acima que sustentam o discurso sobre a inclusão na educação do sujeito surdo.
- o entrelaçamento dos discursos nas políticas públicas através da interdiscursividade presente neles.

- Os posicionamentos ideológicos a partir das FD constituídas com o intuito de melhor compreendê-las.

Iniciamos as análises a partir de sequências discursivas que formam grupos de famílias parafrásticas. Cada grupo de sequências discursivas constituirá uma FD específica. O intuito é observar, nos discursos presentes em documentos oficiais, efeitos de sentidos vários, dentre os quais aquele segundo o qual a escola inclusiva é solução para o aluno considerado “excluído”, sobretudo, o aluno surdo, foco desse trabalho.

Reiteradas leituras e análises do *corpus* possibilitaram a seleção de cinquenta sequências discursivas, organizadas em quatro diferentes FD. Elas foram assim denominadas: FD-1: Discurso da escola inclusiva redentora; FD-2: Discurso econômico; FD-3: Discurso da deficiência e FD-4: Discurso cultural. Vejamos a descrição no quadro abaixo:

Grupos	Denominação de cada FD	Quantidade de sequências discursivas por família parafrástica
FD-1	Discurso da escola inclusiva redentora	SDA-18
FD-2	Discurso econômico	SDB-14
FD-3	Discurso da deficiência	SDC-12
FD-4	Discurso cultural	SDD-06

No empreendimento das várias leituras do *corpus*, observamos que as FD se caracterizam pela reformulação de um número relativamente restrito de enunciados, nos possibilitando pensar em um espaço de regularidades enunciativas, explicado pelas coerções da FD em que os enunciados se encontram inscritos. Passemos as análises da primeira FD.

### 3.2 FD-1 DISCURSO DA ESCOLA INCLUSIVA REDENTORA

Como já dissemos anteriormente, as sequências discursivas analisadas pertencem a documentos nacionais ou internacionais, leis e decretos que orientam a educação inclusiva e, conseqüentemente, a educação do sujeito surdo. Cada um deles, bem como os princípios que os norteiam, já foram delineados na introdução desse trabalho, porém os listaremos novamente aqui para melhor compreensão do leitor. Os documentos são: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a Declaração de Salamanca (1994), as Leis 10.098/2000 e 10.436/2002, o Decreto 5626/2005 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008 (MEC).

Por meio de análises das sequências que constituem a primeira FD, observamos os efeitos de sentido produzidos por documentos oficiais, segundo os quais entendem que a escola inclusiva é o contexto de redenção e solução mais eficaz para todo alunado, sobretudo para o “excluído”, inclusive o aluno surdo, que é o foco do presente trabalho.

Escolhemos o nome da primeira formação discursiva de FD da escola inclusiva redentora pelo modo como os discursos da inclusão educacional são apresentados. Neles, a escola é tida como salvacionista e capaz de solucionar os problemas referentes à exclusão escolar. Destacamos que o termo *redentora* aparece em outros estudos, como exemplo podemos citar Soares (1994), que em seu livro *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, analisa as relações entre língua, classe social e educação no que diz respeito ao ensino de língua materna no Brasil. É sob as perspectivas da Sociolinguística e da Sociologia da Linguagem que a autora aborda a importância das relações entre linguagem, escola e sociedade para o empreendimento do ensino competente da língua materna que esteja de fato comprometido com as transformações sociais. É nessa direção e sob o viés de uma das teorias esboçadas pela autora que aparece a terminologia *escola redentora*. Segundo a autora, essa escola apresenta “um papel ‘redentor’ a desempenhar, isto é, o papel de ‘libertar’ o aluno de sua marginalidade linguística” (SOARES, 1994, p.69)<sup>18</sup>.

Os discursos sobre a inclusão são tomados como evidentes e, portanto, necessários por se mostrarem em benefício dos que se encontram em situação de exclusão. Vejamos abaixo algumas palavras que apresentam sentidos comuns quando presentes nas sequências discursivas, fazendo com que possamos analisá-las como pertencentes a uma mesma família parafrástica e de uma mesma FD.

#### FD-1 Discurso da escola inclusiva redentora

##### Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)

SDA-1 - (1) - Preâmbulo - Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que **“toda pessoa tem direito à educação”**. No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para **assegurar o direito à educação para todos**, persistem as seguintes realidades [...].

SDA-2-As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a **igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência**, como parte integrante do sistema educativo.

##### Declaração de Salamanca - (1994) - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das necessidades Educativas Especiais

SDA-3 - [...] escolas regulares que possuam tal **orientação inclusiva** constituem os meios **mais eficazes**

<sup>18</sup>Queremos deixar claro que usamos a expressão “escola inclusiva redentora” por aproximação e que não há nenhuma fundamentação efetiva nas pesquisas da referida autora.

**de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos.**

SDA-4 - Além disso, **tais escolas proveem uma educação efetiva** à maioria das crianças e aprimoram a eficiência [...].

SDA-5 - O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de **uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças**, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas.

SDA-6 - [...] O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de **prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças**; [...] o estabelecimento **de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.**

SDA-7 - Educação Especial incorpora os mais do que comprovados **princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar.** [...] Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram **promover a genuína equalização de oportunidades.** [...] **a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas.**

#### **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) - PNEEPEI**

SDA-8 - O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do **direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.**

SDA-9 - A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que **todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.**

SDA-10 - A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma **educação de qualidade para todos os alunos.**

SDA-11 - Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização [...] Esse dinamismo exige **uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos.**

SDA-12 - O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para **a plena participação dos alunos** [...].

SDA-13 - Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à **autonomia e independência na escola e fora dela.**

SDA-14 - **O atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos**, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

SDA-15 - [...] as ações da educação especial **possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para o ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.**

SDA-16 - Esse dinamismo exige uma **atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão**, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos **para a promoção da aprendizagem de todos alunos.**

SDA-17 - Para atuar na educação especial, **o professor deve ter [...] conhecimentos específicos da área. Essa formação** possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, **aprofunda o**

**caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular.**

**SDA-18 - Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos.**

Observamos que nas diversas sequências discursivas que compõem essa família parafrástica impõe-se o sentido da redenção dos marginalizados por meio da educação inclusiva perpassada pela educação especial, não somente em relação ao sistema educacional, mas também ao contexto social. Queremos destacar que as paráfrases discursivas, conforme Athayde Júnior (2001) explicita:

[...] são resultantes de coerções de determinada formação discursiva e que [...] não são nem previstas na língua e nem possuem aparente relação de identidade semântica. São aquelas em que só uma abordagem discursiva pode explicitar as aproximações que se estabelecem entre os enunciados de cada família parafrástica em razão do contexto específico de produção dos textos. (ATHAYDE JÚNIOR, 2001, p.46)

Para refletirmos melhor sobre a citação do autor, ilustremos com sequências retiradas do quadro. Vejam o sentido de redenção que nos é colocado por meio de algumas paráfrases discursivas:

- SDA-7 - [...] **“comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar”**.
- SDA-15 - [...] **“oportunidades de escolarização, formação para o ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social”**.
- SDA-5 – [...] **“é capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas”**.
- SDA-7 – [...] **“promover a genuína equalização de oportunidades. [...] a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas”** (BRASIL, 1990).

Essas marcas linguísticas trazem constantes adjetivações e são responsáveis pelo efeito de sentido de que a inclusão é o grande ideal democrático capaz de contemplar a todos. Sendo assim, os itens em negrito apresentados acima operam fortemente na compreensão da escola inclusiva, como um imperativo e um contexto de redenção necessário aos marginalizados. Esse discurso interpela os sujeitos levando-os ao entendimento de que é somente por

intermédio da inclusão que os problemas em relação à exclusão serão superados. Desse modo, constrói-se um efeito de sentido salvacionista.

Por esse motivo, nomeamos a primeira família de sequências discursivas com o nome de “FD da escola inclusiva redentora”. Nesse aspecto, observamos um dos efeitos de sentido que está posto nas políticas públicas de inclusão, ou seja, que esse tipo de organização no ensino representa a solução e o caminho de redenção para os problemas dos “excluídos”, inclusive, o aluno surdo.

Continuemos na compreensão do efeito de sentido de redenção presente nos textos legais, porém, de um modo mais específico, observando as condições de produção que favoreceram a inclusão como um imperativo na educação e, ainda, como os sujeitos que antes não tinham acesso a um ensino “de qualidade” na escola regular passaram a ter.

A escola inclusiva é apresentada como “redentora” pelos documentos oficiais, não somente para o alunado, mas para toda a sociedade, já que os dizeres sobre a inclusão apontam para a experiência educacional inclusiva como condição para que a sociedade se torne, de fato, inclusiva. Esse aspecto pode ser observado na sequência discursiva a seguir pertencente à Declaração de Salamanca (1994):

- SDA-3 - [...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais **eficazes de combater atitudes discriminatórias** criando-se **comunidades acolhedoras**, construindo uma **sociedade inclusiva** e alcançando educação para **todos**.

Destacamos que no termo *todos* está necessariamente implicado o sujeito “deficiente”, inclusive o sujeito surdo. Vemos na sequência discursiva a seguir, no preâmbulo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (doravante DMET), a gênese do que Sardagna (2007) diz ser o imperativo de uma “educação para todos” (SARDAGNA, 2007, p.173). Vejamos:

- SDA-1 - Preâmbulo - Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que “**toda pessoa tem direito à educação**”. No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para **assegurar o direito à educação para todos**, persistem as seguintes realidades [...] (DMET, 1990).



Esse enunciado da DMET foi selecionado pelo fato de irromper nele a citação de um princípio fundamental presente na Declaração Universal dos Direitos humanos de 1948, a saber: **toda pessoa tem direito à educação** (1948). Nesse documento foi preconizado que a educação elementar é um direito básico e também um dever, sendo, portanto, obrigatória.

A sequência que irrompe no enunciado escolhido remete a condições de produção específicas, isto é, a uma conjuntura social e política de pós-guerra em que muitas atrocidades foram cometidas e, por isso, representantes de várias partes do mundo se juntaram na elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos (doravante DUDH), que tem como base a luta universal contra a opressão e a defesa da igualdade e liberdade entre as pessoas (SIMON, 2008).

Orlandi (2007), em um trabalho que se intitula *Educação em direitos humanos: um discurso*, pondera que o discurso sobre direitos humanos antecede, e muito, a própria Declaração de 1948. Segundo a autora, ele surge, na realidade, da “necessidade de se significar o valor da pessoa humana e de um ideal de liberdade que vai-se constituindo através de sucessivas gerações, mas que tem forte expressividade no século XVIII” (ORLANDI, 2007, p.295-311). Tanto é assim que as revoluções que estão na base da constituição da Declaração Universal dos Direitos Humanos são a Revolução Americana de 1776 e a Revolução Francesa de 1789, sendo que esta última muda o modo como a educação é compreendida, pois tem o ideal de um ensino público com a pretensão de dar a todos a mesma oportunidade (ORLANDI, 2007).

No início da Declaração (1948) podem ser percebidos os conhecidos ideais da Revolução Francesa, quando é feita a afirmação de que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade de direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”. De acordo com Orlandi (2007), há no texto citado uma paráfrase do lema da Revolução Francesa que é *Liberdade, igualdade e fraternidade*. É interessante observar que, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, percebe-se um caráter de redenção atribuído à educação que é oferecida para o sujeito, já que é por meio dela que um **ideal comum** pode ser atingido. O excerto a seguir nos mostra esse fato:

[...] agora, portanto, a Assembléia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o **ideal comum** a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do **ensino e da educação**, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de **medidas progressivas** de caráter nacional e internacional (DUDH, 1948, grifos dos autores).

Esse caráter redentor atribuído à educação presente na DUDH (1948) é percebido, também, nas políticas públicas de inclusão. Por esse motivo, o primeiro grupo da primeira família parafrástica que compõe uma FD, identificada em alguns documentos analisados, foi nominado de “FD da Escola inclusiva redentora”. Entendemos, como Orlandi (2007), que “um discurso nunca começa nele mesmo, já há sentidos que sustentam os sentidos que se constituem nele” (ORLANDI, 2007, p.304). E é exatamente isso que percebemos quando lemos a DMET (1990), não só pela citação direta que é feita no preâmbulo do documento, se referindo à DUDH (1948), mas pelos efeitos de sentido que permeiam todo o texto da DMET.

As reflexões feitas acima nos remete à noção de interdiscurso. Esse conceito converge para a característica que o discurso tem de estar em constante relação com outros discursos. Observamos esse aspecto quando, no artigo 26 da DUDH de 1948, lemos que “**Toda a pessoa tem direito à educação**”. E, posteriormente, lemos já no título DMET (1990), o termo “**Todos**” - significando que toda pessoa tem direito à educação.

O interdiscurso, de acordo com Pêcheux (2009), deve ser entendido como o que “fala antes, em outro lugar, independentemente” (PÊCHEUX, 2009, p.142), e que irrompe no enunciado como pré-construído. Compreendido como o efeito do interdiscurso, o pré-construído é “a modalidade discursiva da discrepância pela qual o indivíduo é interpelado em sujeito” (PÊCHEUX, 2009, p.142). Nessa perspectiva, temos o interdiscurso no título da Declaração Mundial de Educação para **Todos** (1990), em que o elemento em negrito entra como pré-construído, como um elemento que vem de um outro lugar, no caso, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), quando diz que **toda pessoa** tem direito à educação.

Devemos entender o pré-construído como sentidos que estão em outro lugar, porém, são articulados com o que é enunciado. Segundo Possenti (2009), trata-se de “um traço, no discurso, de um discurso anterior, que produz um efeito de evidência, é, por um lado o já-dito, e por outro, o que é uma verdade para uma FD” (POSSENTI, 2009, p.385). Esse sentido que entra como evidente é que produz a interpelação do sujeito, por meio da identificação do mesmo com o saber informado pela FD que o interpela. Sendo assim, no recorte da DMET (1990), o pronome indefinido “Todos” não é questionado, porque entra no enunciado como elemento já dado e evidente, correspondendo ao sempre já-aí, da interpelação.

De acordo com Pêcheux (2009), é o interdiscurso enquanto pré-construído que faz a conexão entre elementos no fio discursivo, responsáveis pela identificação do sujeito com a forma-sujeito da FD que o interpela. É nesse processo que a “forma-sujeito tende a absorver-

esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, *ela simula o interdiscurso no intradiscurso*, de modo que o interdiscurso aparece como puro já-dito” (PÊCHEUX, 2009, p.154, grifos do autor). Vejamos a sequência da DUDH (1948) - **Toda a pessoa tem direito à educação** - funcionando em relação parafrástica em diferentes formulações nos documentos.

- SDA-1 - (1) - Preâmbulo - Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que **“toda pessoa tem direito à educação”**. No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para **assegurar o direito à educação para todos**, persistem as seguintes realidades [...] (DMET, 1990).
- SDA-3 - [...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e **alcançando educação para todos** (Declaração de Salamanca, 1994).
- SDA-8 - [...] em defesa **do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo** (PNEEPEI, 2007).

Na introdução do texto da Declaração de Salamanca (1994), temos uma reformulação do mesmo enunciado quando informa: Reafirmando **o direito à educação de todos os indivíduos [...]**. E ainda, na PNEEPEI (2007) temos: O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em **defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos**, aprendendo [...]. É importante observar que o enunciado da DUDH (1948) aconteceu em condições de produção específicas, no momento pós-guerra, em que as liberdades fundamentais do homem precisavam ser afirmadas para que a barbárie não se repetisse. Certamente as pessoas consideradas deficientes não estavam incluídas nos ideais defendidos pela DUDH, visto que viviam em instituições segregadoras e, portanto, separadas da sociedade, sobretudo o sujeito surdo que, de acordo com Amaral (2008), até os anos 60, ainda era considerado destituído de linguagem por muitos. Já com o deslocamento do tempo e do espaço, e em um contexto social e político que é totalmente outro, a parafrase da DUDH evidencia a ressignificação do discurso em que “Todos” da DMET (1990) passa a ter o sentido ampliado, isto é, há uma deriva de sentido. Nessa perspectiva, no pronome indefinido “Todos” da DMET (1990) e as políticas educacionais após os anos 90 são perpassados, necessariamente, pelo sentido da inclusão dos alunos com

necessidades educacionais especiais no ensino regular, entre eles, o sujeito surdo. Observemos nas análises abaixo.

Na sequência discursiva em , na SDA-2, quando afirma que **“É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”**, está retomado o efeito de sentido presente no destaque da sequência SDA-1, em que aparece: **“toda pessoa tem direito à Educação”**. Há aqui a retomada de um certo sentido, mas para além disso, há também a descrição dos excluídos como parte do todo, visto que as medidas que precisam ser tomadas para a “garantia de igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência” estão implicadas no princípio universal de igualdade de direitos de todas as pessoas.

Observamos no cotejo das sequências acima, que um saber que vem de outro momento da história e de condições de produção distintas, lineariza-se nos dizeres da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), estabelecendo relações de sentidos e se atualizando no fio discursivo do documento em análise. Como pode ser observado nos recortes acima, na sequência SDA-1 irrompe um dizer que vem de outra conjuntura **“toda pessoa tem direito à Educação (1948)”**. E, na SDA-2, percebemos que há um funcionamento parafrástico em relação à SDA-1. Isso nos permite verificar que há uma reformulação do já-dito, fazendo com que ecoem sentidos na formulação enunciada na sequência SDA-2. Vemos que nos dizeres da DMET (1990), há um retorno no sentido do que é dito na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Percebemos nesses trechos o processo parafrástico de constituição do discurso.

Porém, embora haja um regime de materialidade que é repetível, evocando um efeito de sentido já conhecido, podemos perceber também a deriva de sentido em função da estreita relação do discurso com a história. Pêcheux (2009) define a deriva de sentido como efeito metafórico. Trata-se de um “fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual para lembrar que esse deslizamento de sentido entre x e y é constitutivo do sentido” (PÊCHEUX, 1993, p.96). Isso significa que ao lado de um sentido estabilizado, ou seja, da paráfrase, há também o deslocamento de processos de significação. Sendo assim, o discurso movimenta-se nessa tensão entre o já-dito e o que se tem a dizer.

Observamos que os efeitos de sentido do discurso da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), presentes nos dizeres “todos tem direito a educação”, foram se historicizando. Efeitos que se constituíram entre o mesmo e o diferente, o mesmo que vem pela memória a cada vez que lemos a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e o

imperativo de uma educação para todos, que sustenta toda política de educação inclusiva, e que ainda pode derivar para a produção de novos sentidos nessa relação do efeito produzido entre o linguístico e a materialidade histórica. Visto que, no ano de 1948, não estavam implicados em “todas as pessoas tem direito a educação”, as pessoas que as atuais políticas inclusivas descrevem como tendo necessidades educacionais especiais, sobretudo a pessoa com deficiência.

Para além do discurso oficial buscamos entender nessas sequências que constituíram a FD-1, sobre os discursos da escola inclusiva redentora, os modos de como o efeito de sentido de hegemonia de uma escola inclusiva redentora foi colocado como natural aos sujeitos.

### 3.3 FD-2 DISCURSO ECONÔMICO

Nessa segunda família parafrástica agrupamos sequências discursivas que constituem outra FD, a qual intitulamos “Discurso econômico”. O propósito é mostrar, nos dizeres das políticas públicas, a presença de um discurso que justifica a escola inclusiva como possibilidade de redução de recursos econômicos à nação brasileira, em relação ao sistema educacional de ensino.

Ferreira e Ferreira (2007), ao comentarem sobre um princípio de ajuste econômico, observado em alguns documentos oficiais que justificam a implementação de uma escola inclusiva, dizem que não é um fato a ser ignorado que em um contexto neoliberal a educação inclusiva seja compreendida pelo viés econômico do Estado Mínimo<sup>19</sup>. O termo neoliberalismo faz referência a uma tentativa de redefinição do liberalismo clássico que, segundo Oliveira (2003), opera com três princípios básicos, são eles: “da liberdade e da primazia do mercado sobre o Estado; do individual sobre o coletivo e, derivadamente, do Estado Mínimo, ou seja, aquele que não intervém no livre jogo dos agentes econômicos” (OLIVEIRA, 2003, p.136). Diante do exposto, Ferreira e Ferreira (2007) fazem a seguinte consideração sobre a implementação da escola inclusiva:

---

<sup>19</sup> A ideia de Estado Mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconiza-se a não-intervenção, e este afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, segundo o neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica. A única forma de regulação econômica, portanto, deve ser feita pelas forças do mercado, as mais *racionais* e eficientes possíveis. Ao Estado Mínimo cabe garantir a ordem, a legalidade e concentrar seu papel executivo naqueles serviços mínimos necessários para tanto: policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário etc. Abrindo mão, portanto, de toda e qualquer forma de atuação econômica direta, como é o caso das empresas estatais.

Tratada como uma estratégia para se eliminar serviços de educação especial (compreendido como escolas segregadoras) já constituídos, configurando menos serviço a ser prestado pelo Estado, já que todos os alunos, com deficiência ou não, devem estar nas mesmas salas de aula. (FERREIRA e FERREIRA, 2007, p.32).

Devemos destacar que a economia observada com a implementação do paradigma da inclusão também se expressa nas parcerias, nos apelos a outras entidades governamentais e também não-governamentais, como deverá ser explicado nos parágrafos subsequentes. Para proceder a nossa análise, observemos os trechos em negrito das sequências discursivas componentes da família parafrástica que constitui o discurso econômico.

## FD-2 - Discurso Econômico

### Declaração de Salamanca

SDB-1 [...] tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, **em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.**

SDB-2 Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas proveem um ambiente favorável a aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer **um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários.**

SDB-3 Além disso, a experiência sugere que escolas inclusivas, servindo a todas as crianças numa comunidade são mais bem sucedidas em atrair apoio da comunidade e em **achar modos imaginativos e inovadores de uso dos limitados recursos que sejam disponíveis.**

SDB-4 Ambas se baseiam nos princípios de inclusão, integração e participação e **representam abordagens bem testadas e financeiramente efetivas** para promoção de igualdade de acesso para aqueles com necessidades educacionais especiais como parte de uma estratégia nacional que objetive o alcance de educação para todos.

SDB-5 Reabilitação comunitária deveria ser desenvolvida como parte de uma estratégia global de apoio a uma educação **financeiramente efetiva** e treinamento para pessoas com necessidade educacionais especiais.

SDB- 6 [...] **deveria ser implementada através de esforços combinados** entre as pessoas portadoras de deficiência, **suas famílias e comunidades e os serviços apropriados de educação, saúde, bem estar e vocacional.**

SDB-7 Autoridades nacionais têm a responsabilidade de **monitorar financiamento externo à educação especial** e trabalhando em cooperação com seus parceiros internacionais, assegurar que tal **financiamento corresponda às prioridades nacionais e políticas que objetivem atingir educação para todos.**

SDB-8 [...] uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão **junto com a provisão financeira** adequada um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas – um programa extensivo de orientação e treinamento profissional – e **a provisão de serviços de apoio necessários.**

SDB-9 [...] Auxílios técnicos podem ser oferecidos de **modo mais econômico e efetivo** se eles forem **providos a partir de uma associação central em cada localidade, aonde haja know-how que possibilite a conjugação de necessidades individuais e assegure a manutenção.**

SDB-10 O agrupamento de escolas tem comprovadamente se constituído numa **estratégia útil na mobilização de recursos educacionais bem como no envolvimento com a comunidade.**

SDB-11 **Tais arranjos também deveriam envolver serviços não educacionais.** De fato, a experiência sugere que serviços educacionais se beneficiariam significativamente caso maiores esforços fossem feitos para assegurar o **ótimo uso de todo o conhecimento e recursos disponíveis.**

SDB-12 Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. **Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos** e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano na vida.

---

#### **LDBEN / 9394/96**

SDB-13 Art. 59 – IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no **trabalho competitivo**, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora

---

#### **Decreto 5626/05**

SDB-14 CAPÍTULO IX, Art. 30 - Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus **orçamentos** anuais e plurianuais [...].

Constituem-se como marcas dessa família parafrástica itens lexicais que remetem ao universo do discurso econômico, tais como: SDB-1 [...] o **custo da eficácia**; SDB-2 [...] **atrair apoio da comunidade, limitados recursos que sejam disponíveis**; SDB-4 [...] **abordagens bem testadas e financeiramente efetivas**; SDB-7 [...] **monitorar financiamento, assegurar que tal financiamento**; SDB-8 [...] **provisão financeira adequada**; SDB 13 [...] **trabalho competitivo**; SDB-14 [...] **orçamentos**.

A partir dos efeitos de sentido produzidos entre os itens lexicais que remetem ao universo econômico, verificamos que a relação desses dizeres nos possibilita perceber a constituição de uma FD, à qual denominamos de FD econômica. Observamos que nesse discurso está presente o efeito de sentido segundo o qual a escola inclusiva representa economia ao sistema educacional de ensino, por exemplo, em SDB-1 temos uma sequência ressaltando que as escolas inclusivas “**aprimoram** a eficiência e, em última instância, **o custo da eficácia de todo o sistema educacional**”. Isso, dentre outros aspectos, pode significar que o custo da eficácia de todo o sistema educacional poderá ser aprimorado (entenda-se reduzido) já que os alunos, apresentando deficiência ou não, aprenderão nas mesmas salas de aula. Desse modo, a mesma escola atenderá a todos, havendo economia, portanto, do número de professores e demais funcionários da instituição, além disso, serviços importantes de educação especial (instituições especializadas) poderão ser dispensados significando menos recursos prestados pelo Estado.

Outro aspecto relevante que observamos na FD do discurso econômico, presente na escola inclusiva, foram argumentos articulados com as políticas econômicas neoliberais, como exemplo, temos a sequência discursiva SDB-12 declarando que “Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. **"Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos"**. Entendemos que essa sequência remete à FD econômica, porque o aluno incluído talvez possa se tornar autônomo financeiramente, passando com o tempo a não depender do Estado e, ainda, tornar-se economicamente produtivo.

A constituição dos sentidos do discurso da FD econômica foi possível devido à relação entre as paráfrases discursivas e os saberes próprios da FD na qual se encontram. É desse modo que percebemos as paráfrases estabilizando sentidos no interior das FD, além, também dessas FD serem reguladas por elas. Observamos que o sentido da inclusão, no que diz respeito aos alunos com necessidades educacionais especiais, inclusive do aluno surdo, se justifica também pela perspectiva econômica. Podemos, porém, observar a constante relação e o caráter heterogêneo entre as FD a partir da observação do nosso *corpus*.

Em SDB-1 o discurso econômico se materializa na segunda parte da sequência discursiva, quando se afirma: “[...] **em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional**”. Entretanto, o mesmo parágrafo que compõe essa sequência, traz consigo na primeira parte aspectos próprios da FD da Escola Inclusiva Redentora, quando informa que **“tais escolas proveem uma educação efetiva”**. Deste modo, na mesma sequência discursiva presente na diretriz legal, observamos um espaço de significância em que, além da questão com a equidade social, universalização do ensino e, portanto, da redenção do aluno no processo inclusivo, há a preocupação com a relação custo-benefício do sistema educacional. Com relação ao discurso econômico pensemos na questão colocada por Quiles (2008):

Essa concepção de inclusão evidencia um dos aspectos inerentes à ideologia neoliberal que sustenta a sociedade capitalista. Refere-se à diminuição do papel do Estado, que se torna mínimo para os aspectos sociais e máximo para o capital. Reduzir a responsabilidade do Estado com as questões sociais, dentre elas a educação, significa, em parte, responsabilizar a sociedade por algumas tarefas que não dependem apenas de boas intenções, mas sim, de mudanças estruturais e conjunturais, mudanças essas que o sistema capitalista não permitirá, haverem, visando se manter. (QUILES, 2008, p.95).

Percebemos que o imperativo “educação para todos” constitui discursos e produz práticas no sistema de ensino (SARDAGNA, 2007). Algumas dessas práticas que podem ser identificadas são os apelos a parcerias, que constantemente aparecem nas diretrizes e que



evidenciam a transferência de responsabilidades da União para diversas esferas da sociedade, inclusive para a iniciativa privada. Esses apelos representam economia para o Estado com uma menor intervenção econômica, há também a atribuição da responsabilidade à sociedade pelo sucesso ou não da educação que é oferecida, sobretudo no que diz respeito à educação inclusiva. São os discursos da inclusão os que mais promovem esses chamamentos a parcerias (SARDAGNA, 2007). Observemos a sequência discursiva SDB-3, quando afirma que as **“escolas inclusivas [...] são mais bem sucedidas em atrair apoio da comunidade”**. E ainda em SDB-11 referindo-se à escola inclusiva temos a declaração de que **“Tais arranjos também deveriam envolver serviços não educacionais. De fato, a experiência sugere que serviços educacionais se beneficiariam significativamente caso maiores esforços fossem feitos para assegurar o ótimo uso de todo o conhecimento e recursos disponíveis”**.

Pelo exposto acima, entendemos que, para além da necessidade de universalizar o acesso ao ensino e promover a equidade da educação inclusiva, o chamado às parcerias apresenta-se como uma possibilidade de diminuir investimentos na educação pelo Estado. E, além disso, devemos considerar que o Brasil, como signatário da Declaração de Salamanca (1994) e de outros documentos internacionais, assume compromissos junto a organizações financeiras mundiais em relação à Educação, estando, por isso, submetido às suas injunções. Ferreira e Ferreira (2007) fazem uma colocação interessante em relação a essa perspectiva:

Neste panorama, deve-se considerar que, ao assumir sua adesão à Declaração de Salamanca, o Brasil o faz numa perspectiva de compromisso internacional junto à Organização das Nações Unidas (ONU) Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e ao Banco Mundial (BM) que promoveram o encontro. Esses compromissos apontam mais para a necessidade de se melhorar os indicadores nacionais da educação básica, priorizando os aspectos quantitativos de acesso (FERREIRA e FERREIRA, 2007, p.24).

A diretriz central da Declaração de Salamanca (1994) é a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Trata-se de democratizar o acesso para que os sujeitos ditos diferentes façam parte da rede regular de ensino. Contudo, vemos que a legislação brasileira, a exemplo da PNEEPEI (2007), desconsidera um princípio relevante contido na Declaração de Salamanca (1994), no que diz respeito à inclusão do aluno surdo. Vejamos:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, **por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades**

**particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.** (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, grifo nosso).

Vemos que, na citação acima, a Declaração de Salamanca (1994) considera o *status* linguístico da língua de sinais, no caso do Brasil, a Libras. E, além disso, entende que essa língua constitui a subjetividade da pessoa surda e que, por isso, a inclusão desse aluno requer uma organização espacial e uma pedagogia diferenciada. Desse modo, subentende-se que a inclusão do surdo juntamente com os ouvintes no mesmo espaço é problemática. Citamos a PNEEPEI (2007) porque essa é a legislação responsável por organizar o ensino especial na escola regular e, embora ela se mostre vinculada aos princípios da Declaração de Salamanca (1994), vê-se uma dissonância entre os documentos, já que para a PNEEPEI (2007) o aprendizado do aluno surdo deve acontecer juntamente com os ouvintes e ser mediado por intérpretes em sala de aula.

Conforme Lodi (2013), a PNEEPEI (2007) não considera as metodologias pertinentes à especificidade do aluno, bem como o momento de desenvolvimento de linguagem em que se encontra e nem a importância que há na relação professor-aluno para um aprendizado efetivo. Há, portanto, no processo inclusivo a priorização do acesso ao espaço escolar comum, fato esse que aponta, entre outros aspectos, para um alinhamento com a ideologia neoliberal, porém a qualidade das relações que se estabelecem nesse espaço não é problematizada. Acreditamos que, dentre outros fatores, o aspecto econômico é o que melhor justifica a negligência de uma orientação tão importante como essa contida na Declaração de Salamanca (1994) no processo inclusivo do aluno surdo.

Pensando no que foi exposto acima, entendemos que a questão econômica orienta de modo incisivo as questões educacionais. Desse modo, somos provocados a refletir sobre as reais motivações da proposta inclusiva e, ainda, se de fato a Educação Especial na escola comum tem oportunizado um ensino de qualidade para as pessoas que almejam contemplar, sobretudo, o aluno surdo, cuja diferença se funda no uso de outra língua.

### **3.4 FD-3 DISCURSO DA DEFICIÊNCIA E FD-4 DISCURSO CULTURAL**

As análises da FD da deficiência e FD cultural foram feitas conjuntamente. O fato das sequências discursivas estarem, em cada uma das FD, paralelas na tabela, não significa que elas se opõem ou estabelecem alianças entre si. Trata-se apenas de uma organização metodológica. Embora, durante as análises, destacamos alguns atravessamentos das FD no

que se refere a esses dois discursos, visto que, é em relação ao discurso da deficiência que o discurso cultural é erigido, portanto, ele tem como seu avesso o discurso da deficiência. A esse respeito, Skliar (2010) diz que “a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente **a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência**” (SKLIAR, 2010, p.11, grifo nosso). Sendo assim, a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida porque existe uma luta na esfera política em prol de direitos que precisam ser assegurados, sobretudo, no aspecto linguístico. Na educação podemos falar da luta por um ensino que seja, de fato, bilíngue. Em outras esferas da sociedade (instituições públicas, instituições privadas etc.), existe uma luta para que haja a presença de profissionais que viabilizem uma comunicação de qualidade. E, além disso, existe um embate no campo discursivo que visa a desconstrução de dizeres que objetivam os surdos como deficientes. Nessa direção, destacamos que o discurso cultural se estrutura na relação com o discurso da deficiência, fazendo com que este seja parte constitutiva daquele. Vamos às famílias parafrásticas que compõem respectivamente a FD da deficiência e a FD cultural.

FD-3 SDC/FD da deficiência	FD-4 SDD/FD cultural
<p><b>SDC-1 Declaração de Salamanca</b> [...] os Estados assegurem que <b>a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional</b> [...].</p> <p><b>SDC-2 Qualquer pessoa portadora de deficiência</b> tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação [...].</p>	<p><b>SDD-1 Declaração de Salamanca - ( 1994, s/p)</b> As políticas educativas deverão levar em conta as <b>diferenças</b> individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, <b>a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país.</b> Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos/cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns.</p>
<p><b>SDC-3 Declaração de Salamanca</b> No contexto dessa estrutura, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais <b>se originam em função de deficiência ou dificuldades de aprendizagem.</b></p>	<p><b>SDD-2 Lei 10.436/2002</b> Parágrafo único - Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o <b>sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico</b> de transmissão de idéias e fatos, <b>oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.</b></p>
<p><b>SDC-4 Declaração de Salamanca</b> [...] Os profissionais destas instituições especiais possuem nível de conhecimento necessário à <b>identificação precoce de crianças portadoras de deficiências.</b></p>	<p><b>SDD-3 Lei 10.436/2002</b> [...] formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - <b>Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.</b></p>
<p><b>SDC-5 Declaração de Salamanca</b> Políticas educacionais em todos os níveis (...) <b>deveria estipular que a criança portadora de deficiência</b> deveria frequentar a escola de sua vizinhança.</p>	<p><b>SDD-4 Decreto 5626/2005 - Capítulo I - Art. 2º</b> Para fins deste Decreto <b>considera-se pessoa surda</b> aquela que, por ter perda auditiva, <b>compreende e interage com o mundo por meio de experiências</b></p>

	<b>visuais</b> , manifestando sua <b>cultura</b> principalmente pelo uso da <b>Língua Brasileira de Sinais - Libras</b> .
<b>SDC-6 A PNEEPEI (2007)</b> [...] tem como objetivo o acesso, a participação e a <b>aprendizagem dos alunos com deficiência</b> garantindo [...] Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes na <u>comunicação</u> .	<b>SDD-5 Decreto 5626/2005 - Art. 22. I</b> <b>Escolas e classes de educação bilíngue</b> , abertas a alunos surdos e ouvintes, com <b>professores bilíngues</b> , na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental
<b>SDC-7 A PNEEPEI (2007)</b> [...] a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o <b>atendimento</b> às necessidades educacionais especiais de <b>alunos com deficiência</b> .	<b>SDD-6 Decreto 5626/2005 - Art. 22 - § 1º</b> São denominadas escolas ou classes de <b>educação bilíngue</b> aquelas em que a <b>Libras</b> e a <b>modalidade escrita da Língua Portuguesa</b> sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.
<b>SDC- 8PNEEPEI (2007)</b> A partir dessa conceituação, considera-se <b>pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial</b> .	
<b>SDC-9 Lei 10.098/2000 Capítulo VII</b> Alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização <b>às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação</b> .	
<b>SDC-10 Lei 10.098/2000</b> O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis <b>os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação</b> .	
<b>SDC-11 Lei 10.098/2000 Art. 18</b> O poder público implementará a formação de profissionais intérpretes [...] para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à <b>pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação</b> .	
<b>SDC-12 Decreto 5626/2005 Capítulo I - Parágrafo único</b> <b>Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000 Hz.</b>	
<b>SDC-13 PNEEPEI</b> Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a <b>educação bilíngue - Língua Portuguesa/Libras</b> desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os <b>serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa</b> e o <b>ensino da Libras para demais alunos da escola</b> .	

Há diferentes concepções que orientam a educação do surdo, ora compreendendo-o a partir do viés cultural, ora compreendendo-o pelo viés da deficiência. Na análise das matrizes de sentido presentes nos documentos percebemos diferentes posições expressas no discurso da

inclusão. A hipótese é a de que os efeitos de sentidos construídos sobre os alunos surdos que aparecem nos documentos oficiais localizam-no ora em uma FD ora em outra. O fracasso massivo do sujeito surdo na escola (SKLIAR, 2010) e a luta da comunidade surda em prol de uma educação que seja, de fato, bilíngue, corrobora na hipótese de que o viés da deficiência tem predominado na educação do surdo no processo inclusivo. Nessa direção, observamos o funcionamento das sequências discursivas inscritas nas FD mencionadas para apreendermos as filiações de sentidos nos discursos sobre a educação inclusiva.

Na FD da deficiência, agrupamos sequências discursivas presentes nas políticas públicas que apresentam os surdos como deficientes e não diferentes, apesar de nos últimos anos ter se intensificado o número de pesquisas e discussões acadêmicas sobre a condição linguística e cultural desse sujeito. Priorizamos sequências discursivas de documentos que tratam da educação do sujeito surdo a partir da proposta inclusiva, a fim de observarmos as contradições presentes nesses documentos.

Na FD cultural selecionamos sequências discursivas também em documentos mais específicos em relação à educação dos surdos que incorporam discussões de base cultural e se apoiam em formulações que consideram as especificidades dos sujeitos surdos, especialmente no caso da Lei 10.436/02 e o Decreto 5626/05. Porém, apesar desses documentos trazerem diretrizes voltadas à escolarização dos surdos, neles foram observadas contradições nas orientações legais sobre a percepção que se tem sobre esses sujeitos. Isso acontece porque os surdos ainda são, muitas vezes, compreendidos a partir do viés da deficiência, sendo assim, fica muito difícil a concepção da Libras, como uma língua natural, e dos surdos, como pertencentes a uma cultura e comunidade específicas, encontrarem uma ressonância, ainda que o respaldo teórico-científico seja abundante.

É preciso evidenciar, como já foi dito mais acima, que a FD, espaço discursivo em que as sequências discursivas encontram-se inscritas, estão sob a dependência do interdiscurso e por esse motivo ela é constitutivamente contraditória e desigual. Nessa perspectiva, consideraremos os textos legais como espaços enunciativos nos quais há encontros entre a memória, a história e a estabilização de discursos marcados por condições de produção específicas, nesse aspecto, há recorrências discursivas, mas também há deslizamentos de sentido.

O que pode ser observado nas sequências discursivas elencadas é o fato de que, mesmo as leis elaboradas especificamente para organizar a educação do povo surdo trazem consigo a dificuldade de se desvencilhar da matriz de sentido da deficiência, conforme acentua Lopes (2011). A Lei 10.436/02 e o Decreto 5626/05 foram elaborados em diálogo com a comunidade surda, já que o engajamento político dessa comunidade contribuiu para o

reconhecimento da Libras como língua oficial dos surdos em âmbito nacional e culminou em muitas conquistas ligadas à aprovação de leis. Esse fato teve como ponto central o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em 1999. Nesse Congresso, foram discutidos temas como políticas e práticas educacionais para surdos, comunidades culturais e identidades surdas, entre outros, resultando no documento intitulado “Que educação nós surdos queremos” (CHIELLA, 2007, p.141). Este documento foi repassado às autoridades governamentais e influenciou de forma decisiva as políticas públicas em relação à educação do surdo. Como exemplo, temos a lei da Libras, Lei 10.436/02, já citada acima, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e o referido Decreto 5.626/05 que regulamenta a lei, ambos objetos de análise no presente trabalho. Esses documentos reconhecem, dentre outros aspectos, a Libras como a primeira língua dos sujeitos surdos e a inclusão dessa língua nos cursos superiores para formação de professores. O Decreto significou um avanço na compreensão do povo surdo como uma minoria linguística e uma comunidade cultural específica. A sequência discursiva destacada traz esse aspecto. Trata-se do Capítulo I, Artigo segundo que trata:

- **SDD-4 Decreto 5626/2005 - Capítulo I- Art. 2º** - Para fins deste Decreto considera-se **pessoa surda** aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de **experiências visuais**, manifestando sua **cultura** principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - **Libras**.

Podemos considerar como marcas linguísticas importantes que situa essa sequência discursiva em uma FD cultural as expressões “**pessoa surda**”, “**experiências visuais**”, “**cultura**”, “**Libras**”. Os termos “**pessoa surda**” ou “**surdo(a)**” são designações usadas entre os surdos e seus pares. A esse respeito, Sá (2006) afirma:

Podemos definir uma pessoa surda como aquela que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem. (SÁ, 2006, p.1-5).

Segundo a autora, essas são as formas utilizadas e preferidas entre os surdos, pois estão mais afeitas ao “marco-sócio-cultural da surdez” (SÁ, 2006, p.1-5). Os itens lexicais “**experiências visuais**”, “**cultura**” e “**Libras**”, juntamente com os já analisados, estão

implicados com a constituição de identidade do sujeito surdo. Perlim (2010) diz que “os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva” (PERLIM, 2010, p.54). Isso, dentre outros aspectos, significa dizer que o surdo, não só é usuário de outra língua, mas também que a produção e recepção da mesma se dá de outro modo. Por isso a língua de sinais é conhecida como visoespacial. Desse modo, a apreensão dos eventos do mundo por meio da visão constitui-se como um dos traços fundamentais em relação à constituição da identidade do surdo. É a partir da experiência visual vivenciada pelos surdos que podemos pensar em identidade cultural e também em cultura surda, que se manifestam por meio dos artefatos culturais que compõem o universo desse sujeito como a língua de sinais, o modo de expressão nas artes etc.

Vale destacar o que Hall (2006) entende por identidade cultural. Para esse autor, ela pode ser compreendida a partir daqueles “aspectos de nossas identidades, que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (HALL, 2006, p.8). No caso dos surdos, essa identidade cultural é produzida e fortalecida principalmente pelo uso da língua de sinais e na interação do sujeito surdo com seus pares e com sua comunidade. Todos esses aspectos estão considerados quando os termos que destacamos para a análise aparecem no Decreto 5626/05. Por isso, podemos considerar a sequência discursiva analisada na SDD-4 como pertencente à FD cultural, visto que ela rompe com a concepção de deficiência, considerando o modo específico do surdo interagir com o mundo que é visual e não auditivo.

Porém, apesar do predomínio do discurso cultural, no mesmo documento aparece a necessidade de se destacar a deficiência e a classificação em grau de surdez, trazendo consigo uma memória que invoca os efeitos de sentido relacionados à limitação e à incapacidade do sujeito surdo, que estão alinhados ao discurso da deficiência. Como podemos ler logo abaixo:

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

É uma definição que enfoca o viés da deficiência, caracterizando aquele que possui surdez profunda e aquele que possui algum nível de surdez. No documento predomina um discurso cultural, porém, especificamente no destaque da sequência SDC-12, portanto FD da deficiência, o surdo não é compreendido no aspecto político-cultural do termo. O que deveria

ser evidenciado, em consonância à predominância do discurso cultural no documento, é a diferença cultural e identitária que decorre da perda auditiva e não o enfoque no grau de surdez, caracterizando o grau de deficiência. Um dos sentidos historicamente constituídos e que emerge imediatamente após a leitura dos termos é a do sujeito surdo sob uma condição biologicamente deficitária. Como consequência, perdas educacionais e também sociais costumam ser legitimadas a partir dessa perspectiva.

Essa dupla definição do sujeito surdo no documento pode ser explicada a partir da noção de sujeito de Pêcheux (2009). Como já foi dito anteriormente, o sujeito em AD não é compreendido como no senso comum, isto é, como um ser empírico. Em AD, interessa o sujeito do discurso como uma noção teórica que traz consigo marcas do ideológico, do social e do histórico. Diante disso, nos interessa a noção de sujeito e seus desdobramentos em forma-sujeito e posições-sujeito conforme postula Pêcheux (2009). A posição-sujeito deve ser compreendida como a relação de identificação do sujeito enunciador ou discursivo e o sujeito do saber (forma-sujeito) (PÊCHEUX, 2009). No mesmo tópico presente na lei, são apresentadas diferentes posições-sujeito em relação à identidade do sujeito surdo. Cada uma delas corresponde aos saberes próprios de FD diferentes - a saber - a FD cultural e a FD da deficiência como foram nominadas acima.

Pêcheux (2009) nos diz que o lugar do sujeito nunca é vazio, pois é preenchido pela noção designada de forma-sujeito ou sujeito do saber de uma determinada FD. Sendo assim, é via forma-sujeito que o sujeito do discurso, no processo de identificação, se inscreve, por intermédio de uma “tomada de posição”, em uma determinada FD. A forma-sujeito é responsável por organizar os saberes no interior de uma FD, desse modo ela “tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, ela simula o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como o puro ‘já- dito’ do intradiscurso” (PÊCHEUX, 2009, p.154).

Sendo assim, a forma-sujeito do discurso legal materializa, no fio discursivo, diferentes saberes provenientes do interdiscurso, ou seja, de diferentes discursos sobre a história da educação dos sujeitos surdos pertencentes a diferentes momentos históricos e sociais. Isso possibilita diferentes posições-sujeito no discurso que a FD veicula, promovendo a identificação dos sujeitos ora com os saberes informados pelo discurso da deficiência, ora pelo discurso cultural. É desse modo que, via interdiscurso, pode ser explicada a irrupção de um dizer que remete à FD da deficiência, atravessando o discurso cultural do Decreto 5626/05.



Continuemos a pensar na dupla objetivação do sujeito apresentado no documento, a partir da noção de identidade cultural apresentada por Hall (1992), a partir de itens lexicais que se materializam no discurso apresentado pelo Decreto 5626/05. Observemos nas sequências discursivas selecionadas os destaques abaixo:

- SDD-4 Decreto 5626/2005 - Capítulo I - Art. 2º - Para fins deste Decreto considera-se **pessoa surda** aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.
- SDC-12 Decreto 5626/2005 - Capítulo I - Parágrafo único - Considera-se **deficiência auditiva** a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000 Hz.

Observamos a objetivação de identidades diferentes atribuída ao sujeito surdo. São elas: **pessoa surda** e **deficiência auditiva**. O termo “deficiência auditiva”, que emerge na sequência selecionada, refere-se ao sujeito surdo como uma definição dada a quem é compreendido como **deficiente** auditivo. Hall (2006) diz que as identidades na pós-modernidade não são unificadas ao redor de um “eu” coerente, pois elas se encontram em constantes transformações. Observamos, sob essa perspectiva, a veiculação de identidades contraditórias como reflexo do sujeito fragmentado na pós-modernidade, ou ainda, como a expressão das “formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1987 apud HALL, 2006, p.13).

A AD diz que o sujeito é sempre já sujeito, pois desde de sempre é interpelado pela ideologia e afetado pelo inconsciente. Desse modo, o sujeito não é a fonte dos sentidos, pois ele é constituído a partir de uma rede de memória e pré-construídos, que são postos a trabalhar a partir de diferentes FD que o interpelam e que representam no interior dos discursos diferentes posições-sujeito. Essas diferentes posições são resultantes do interdiscurso, isto é, do entrelaçamento de vários discursos que estão presentes no discurso legal e que, no processo de interpelação, promovem a identificação do sujeito com uma ou outra FD. Esse aspecto explica os diferentes modos pelos quais o sujeito surdo foi objetivado no documento, apresentando as diferentes posições-sujeitos ou diferentes identidades com as quais o sujeito surdo pode ou não se identificar. Daí as identidades serem heterogêneas, múltiplas, construídas historicamente e, também, produzidas e transformadas a partir de lugares sociais e

das/nas práticas discursivas. É mediante esse aspecto que Silva (2009) argumenta que “as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem as nossas identidades” (SILVA, 2009, p.55).

Muito embora apareça o discurso cultural no Decreto, contemplando o modo do surdo agir e interagir com o mundo por meio da experiência visual, o conceito de **deficiência auditiva** ainda persiste na definição desse sujeito.

É nessa conjuntura que o já-dito, como um efeito do interdiscurso, irrompe no texto do Decreto 5626/05 com o termo “deficiência auditiva”, trazendo consigo uma memória. Memória essa que nos permite ter acesso a toda uma filiação de dizeres, isto é, que nos remete a uma ideologia que compreende os surdos como deficitários e anormais.

Observemos na família parafrástica da FD cultural, uma sequência da Declaração de Salamanca (1994), documento que trata dos princípios e práticas em educação especial, considerado, mundialmente, um dos mais influentes documentos para o tema da inclusão social. Além disso, esse documento influenciou legislações posteriores em relação à educação inclusiva/especial. Sobretudo, uma legislação específica para a educação do povo surdo, embora haja, na construção do texto de Salamanca (1994) discursos contraditórios. Essa sequência foi selecionada como exemplo de uma orientação que vai ao encontro da educação desejada pelo povo surdo. Vejamos:

- **SDD-1 Declaração de Salamanca - ( 1994, s/p) -** As políticas educativas deverão levar em conta as **diferenças individuais** e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, **a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país.** Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos/cegos, **seria** mais conveniente que a **educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns.**

Localizamos a inscrição dessa sequência discursiva na FD cultural, pois ela considera a necessidade das crianças surdas terem uma organização pedagógica espacial diferenciada, com base em uma escolarização que põe em destaque em SDD- 1 “[...] a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos”, ou seja, uma educação bilíngue para que, desse modo, possam aprender e desenvolver-se em sua primeira língua. A questão que deve ser questionada é o modo como a educação bilíngue ou bilinguismo é

compreendido pelas políticas de educação inclusiva que organizam o ensino do sujeito surdo. Entretanto, apesar da sequência discursiva selecionada acima estar inscrita na FD cultural, vale uma observação em relação a marcas linguísticas que aparecem na segunda parte da sequência selecionada. Observemos:

- **SDD-1** - Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos/cegos, **seria** mais conveniente que a educação lhes **fosse** ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns.

É interessante notar alguns itens lexicais pertencentes a essa sequência discursiva. Refirimo-nos aos verbos em destaque. Eles são utilizados de modo a remeterem a uma virtualidade, ou seja, a uma situação possível de ser realizada. Os verbos no futuro do pretérito do modo indicativo (*seria*) e o no imperfeito do subjuntivo (*fosse*) se relacionam para expressar uma condição hipotética. Esse aspecto afirma o caráter de orientação (e não de uma determinação) da Declaração de Salamanca (1994) e talvez seja uma brecha que justifique o constante adiamento de ações que vão ao encontro das reais necessidades da escolarização dos sujeitos surdos.

As sequências discursivas que serão analisadas nos parágrafos subsequentes apresentam uma aparente convergência de sentidos, pois os documentos dos quais foram retiradas mantêm um estreito diálogo com a Declaração de Salamanca (1994). Entretanto, com relação ao *bilinguismo*, que é o objeto do qual tratam, são produzidos efeitos de sentido diferentes em conformidade com a FD em que se enuncia.

Nesse momento, serão analisadas sequências discursivas da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2007) e o Decreto 5626/05. Lodi (2013), colocando esses documentos em diálogo, observou que eles apresentam diferenças de sentido em relação ao que se compreende por uma educação bilíngue. Em um trabalho anterior, Cunha (2013) observou esse fato sob o viés das formações discursivas. Pensamos ser pertinente trazer essas reflexões para o presente trabalho.

A política nacional de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva (doravante somente PNEEPEI) é um documento que tem o objetivo de organizar o ensino especial na escolar regular, fazendo desse espaço uma escola inclusiva. Além disso, o documento visa superar os números da exclusão no contexto educacional e, a partir daí, nas esferas sociais. Com esse propósito, a matrícula no ensino regular é garantida a todos os

alunos acolhendo-os no mesmo espaço. Vejamos como a PNEEPEI entende a educação bilíngue na sequência abaixo:

- SDC-13 - Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a **educação bilíngue** - Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os **serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para demais alunos da escola**. (BRASIL, 2007).

Vemos em conformidade com essa sequência que é o intérprete, em todas as fases de escolarização, que garante o uso da Libras no contexto educacional, fazendo a mediação do aluno surdo com o professor e com o conhecimento. É desse modo que na escola inclusiva é assegurado ao aluno surdo uma “educação bilíngue”. Nesse aspecto, observamos a Libras sendo utilizada como instrumento para viabilizar o aprendizado do aluno surdo em sala de aula. A Libras, no documento em questão, não é utilizada como meio de interlocução entre o professor e o aluno surdo, por esse motivo localizamos a sequência discursiva SDC-13 na FD da deficiência. Percebemos que o estatuto linguístico e cultural dessa língua, inerente a qualquer língua natural, fica relegado ao aspecto instrumental e a compreensão do que seja o bilinguismo fica condicionada à presença do intérprete em sala de aula.

Analisaremos a sequência discursiva presente no Decreto 5626/05 que trata do mesmo objeto, a saber, a educação bilíngue:

- **SDD-6 Decreto 5626/2005 - Art. 22 - § 1º - São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.**

Selecionamos a sequência discursiva acima na FD cultural, pois o efeito de sentido produzido com a utilização da expressão “educação bilíngue” é diferente, já que nela observamos que a compreensão do bilinguismo está firmada no uso da Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Por isso, a Libras será “[...] a base sobre a qual o aluno irá construir todo conhecimento, inclusive o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua” (CUNHA, 2013). Lodi

(2013) nos explica esse fato quando diz que a compreensão do bilinguismo no Decreto 5626/05 se fundamenta no uso da Libras como:

[...] língua de interlocução entre professores e alunos, logo a língua de instrução responsável por mediar os processos escolares [...] já que a linguagem escrita da língua portuguesa não pode, por sua materialidade, ser utilizada na relação imediata entre professor-aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. (LODI, 2013, p.54).

Além dos aspectos citados, outros argumentos corroboram para que a educação bilíngue, no Decreto 5626/05, apresente outros efeitos de sentido em relação àqueles que a PNEEPEI nos apresenta. Podemos citar o artigo 12 do Decreto 5626/05 que, em consonância com a Declaração de Salamanca (1994), orienta que para a educação de surdos é preciso que haja organização pedagógica e espacial diferenciadas. Esse princípio aparece quando no Decreto 5626/05 é apresentada a necessidade da implementação de escolas ou classes de educação bilíngue. E, além disso, o documento propõe que, nos anos iniciais de escolarização deve haver professores surdos e que os professores ouvintes precisam ser bilíngues, para que assim tenham o “domínio de todo o processo estrutural, cultural e discursivo pertinentes às duas línguas trabalhadas” (CUNHA, 2013). E, principalmente, o Decreto 5626/05 preconiza que o professor surdo tenha a preferência para ministrar as aulas de Libras. Esse fato é importante porque promove “os processos de identificação do aluno surdo com o professor surdo, facilitando a aquisição de sua língua, pois além de ter professores que são usuários naturais da língua de sinais, também terão referências em termos culturais e identitários” (CUNHA, 2013).

Muito embora a Política Nacional de Educação Especial (2007) cite no corpo do seu texto o Decreto 5626/05 e, por isso, aparente um diálogo de aliança com ele, há diferentes sentidos produzidos em SDC-13 e SDD-6, em que aparecem a expressão “educação bilíngue”. Diante disso, concluímos que há diferentes efeitos de sentido porque há posições ideológicas diferentes, fazendo com que o mesmo tema seja objeto de conflito e tensão. Disso resulta que os efeitos de sentido decorrem não somente de fatos linguísticos, mas de condições extralinguísticas, ou seja, são determinados por condições sócio-históricas e ideológicas e estão estritamente ligadas aos saberes próprios de uma determinada FD.

No próximo tópico iremos pensar sobre o modo como a AD considera o movimento do politicamente correto, em relação a alguns termos utilizados nas políticas públicas de inclusão, em relação à educação do surdo.

### 3.5 O POLITICAMENTE CORRETO E O IDEOLÓGICO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

O movimento do politicamente correto está firmado, dentre outras questões, em não se usar termos considerados pejorativos para se referir às pessoas, mais propriamente a grupos discriminados em nossa sociedade como mulheres, negros, homossexuais e outros. Nessa direção, o seu propósito é usar um termo em detrimento de outro para que se elimine ou minimize preconceitos. Trata-se de uma tentativa de higienização da linguagem como se apenas uma troca, no eixo paradigmático da língua, pudesse também alterar a visão de mundo e mudar o posicionamento das pessoas.

Diante desse fato, pensemos na portaria de Nº 2.344 - 03/11/2010, publicada pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH), que mudou os termos de “portador de deficiência” para “pessoa com deficiência”. A nova nomenclatura foi justificada com o argumento de que o termo “portadores” se relaciona a portar algo, carregar, levar consigo algo do qual a pessoa pode se desvencilhar. Nos termos “portador de deficiência”, a deficiência passa a ser a “marca” da pessoa em detrimento de sua condição humana. Já o termo “pessoas com deficiência” seria mais “politicamente correto”, porque antes de ter deficiência o sujeito é acima de tudo uma pessoa, portanto, a pessoa está à frente de sua deficiência. Argumentos como esses são considerados quando se pensa na troca de um termo por outro, com o propósito de evitar preconceitos que uma determinada palavra possa veicular.

Os aspectos considerados corroboram com a argumentação de Possenti (2009), quando afirma “que há formas linguísticas que veiculam sentidos que evidentemente discriminam [...] ao lado de outros que talvez discriminem menos claramente” (POSSENTI, 2009, p.34). Contudo, o mesmo autor afirma que se há um suporte ideológico e histórico responsável por uma determinada ideologia, ainda que se mudem os termos, em pouco tempo os mesmos efeitos de sentido serão veiculados nesses novos termos, em função dos discursos dos quais eles decorrem. Esse fato evidencia a importante tese da AD da não transparência da linguagem, isto é, o sentido não está apenas nas palavras, mas “recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas” (PÊCHEUX, 2009, p.147). Portanto, a troca de termos para diminuir preconceitos resulta em um esforço desnecessário, pois se o preconceito existe na conjuntura estabelecida, em pouco tempo os novos termos utilizados irão veicular o mesmo preconceito existente na vida social, visto que se encontram sob a perspectiva de uma mesma ideologia.

No caso da educação dos surdos verificamos que há um embate de ideologias que se manifestam em diferentes discursos e se materializam em termos distintos para se referir ao aluno surdo. Consideraremos, a partir da perspectiva do politicamente correto, a sequência discursiva SDC-12 que pertence à FD da deficiência, por adjetivar o sujeito surdo como aquele que possui deficiência, vejamos: “[...] **Considera-se deficiência auditiva** a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB)”. Já como manifestação do discurso cultural, elegeremos novamente a sequência discursiva SDD-4, quando informa que: “**considera-se pessoas surda** aquela que, por ter perda auditiva, **compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais**”. Acreditamos que, nesse caso, não se trata de uso de um termo em detrimento de outro, mas de manifestações discursivas referentes a diferentes modos de se compreender o aluno surdo no âmbito da escola inclusiva.

Pensemos nos fatos considerados acima e analisemos também o termo “inclusão”, que se encontra amplamente difundido no texto da Declaração de Salamanca (1994). Essa Declaração trata sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e também reafirma o compromisso com a educação para todos. No texto da Declaração de Salamanca (1994) há um exaustivo uso dos termos “inclusão” e “escola inclusiva”, como pode ser observado em algumas sequências, tais como SDB-2 e SDB-3. Bueno (2005) citado por Quiles (2008) faz uma importante observação em relação à tradução feita pela CORDE da Declaração de Salamanca. No documento original os termos “integração” e “escola integradora” são modificados, no ato da tradução para o Português para “inclusão” e “escola inclusiva”.

Acreditamos que o termo integração foi retirado na tradução feita do documento para evitar que esse vocábulo recuperasse a memória de um tempo em que o aluno considerado deficiente, no espaço escolar, deveria ser reabilitado e ainda ele é quem deveria se adaptar-se à realidade da escola, pois naquele momento histórico, o termo “integração” era amplamente utilizado. Já na perspectiva da inclusão, apregoa-se a necessidade de mudança, tanto dos profissionais da educação, como do aspecto físico da escola para receber o aluno. Isto é, a escola é que deve passar por adaptações para receber esse aluno. Forçou-se, portanto, uma mudança na conjuntura educacional firmada em leis, decretos, portarias e, a partir daí, foram surgindo nas escolas os professores especialistas, equipes multiprofissionais, os intérpretes e outras funções, implementando-se assim, uma mudança no contexto histórico e social na educação vigente.

Não nos interessa discutir aqui, perdas ou ganhos, mudanças efetivas ou parciais dessa imposição institucional, tão somente nos importa refletir sobre essa mudança no que diz

respeito aos efeitos de sentido produzidos em razão do emprego do termo **inclusão**, em detrimento da palavra **integração** no documento analisado. Fiorin (2007) lembra que o discurso é um produto histórico e social, por isso, “as transformações na estrutura social podem acarretar mudanças discursivas” (FIORIN, 2007, p.73). Acreditamos que, nesse caso, a troca de um termo por outro, não ocorre tão somente no âmbito do politicamente correto, trata-se da urgência de se impor uma ideologia. Conforme Bueno, trata-se de:

[...] uma questão conceitual e política fundamental, pois que pretende nos fazer aceitar de que a inclusão escolar é uma proposta inovadora, que nada tem a ver com o passado e que inaugura uma nova etapa na educação mundial: a educação de todos, inclusive para os “portadores de necessidades educativas especiais”, na construção de uma sociedade inclusiva. (BUENO, 2005, p.03 apud QUILES, 2008, p.88-89).

Esse aspecto nos faz pensar na relevância para a AD do movimento linguístico do politicamente correto. Essa relevância se justifica pela importância que a AD atribui “às condições extralinguísticas na produção dos efeitos que os enunciados (ou palavras) produzem quando utilizados nos discursos” (POSSENTI, 2007, p.36). Sendo assim, o propósito que pode ser observado com a mudança terminológica no documento é o de instaurar o pensamento de que se vive uma nova ordem na educação brasileira. Desse modo concordamos com Silva (2013), quando diz que na medida que os aspectos ideológicos sofrem modificações “o que pode e deve ser dito em cada FD também se altera” (SILVA, 2013, p. 28). Portanto, trata-se do uso de um termo para dar suporte a uma ideologia para que, assim, os sujeitos interpelados por ela creditem o sentido de que a educação inclusiva representa uma “possibilidade concreta de equalizar as oportunidades a todos” (QUILES, 2008, p.89).

Ainda na perspectiva desse tópico, analisamos novamente as sequências SDC-12, inscrita na FD cultural e SDD-4, inscrita na FD da deficiência, que trazem respectivamente os itens lexicais “deficiente auditivo” e “surdo”. Iremos considerá-la não como expressões em que uma pode ser mais marcada ou pejorativa que a outra, mas sim como manifestações de diferentes ideologias, entretanto, antes é preciso considerar um aspecto importante. Lopes (2011), Moreira (2011) e Skliar (2011) citando Wrigley (1996), propõem pensar a surdez em nível epistemológico e não audiológico. Essa proposição dos autores não está excluindo o fato de que há uma ausência de audição e nem o direito do sujeito surdo de buscar, no âmbito da saúde, recursos que ele entende que trará mudanças favoráveis em sua condição audiológica. O que está posto é o fato de que essa condição não deve determinar a aprendizagem do sujeito



surdo. O que deve ser focado é o viés pedagógico e político da questão. Por isso, no que diz respeito à educação dos surdos, pensar a surdez como um problema audiológico ou como questão cultural implica na expressão de um posicionamento ideológico na compreensão da surdez e do sujeito surdo e, conseqüentemente, em metodologias empregadas no ensino-aprendizagem desse sujeito (SKLIAR, 2011; LOPES, 2011).

Certamente, a ausência sensorial compõe a alteridade surda, porém, não deve ser o enfoque na proposta pedagógica direcionada a esse aluno. É sobre a diferença que as intervenções pedagógicas devem se pautar e não sobre o viés da deficiência que entende o sujeito surdo como um deficitário. Se o olhar lançado sobre esses alunos privilegiar a perspectiva da diferença, entenderemos melhor os processos culturais específicos que os constituem e a necessidade de ser ofertado a esses sujeitos um ensino bilíngue e bicultural.

Pensando nesse aspecto, continuaremos com a reflexão sobre os termos “deficiente auditivo” e “surdo” presentes nas sequências discursivas SDC-12 e SDD-4 já citadas. A partir das considerações feitas e das implicações que os diferentes usos dos termos acarretam no ensino ofertado a esses sujeitos, Dorziat (1999) propõe uma reflexão crítica acerca das concepções subjacentes em relação aos termos utilizados pelos profissionais da educação. Sendo assim, ela propõe pensar sobre os termos citados e que são amplamente utilizados na educação do surdo. Citando Behares (1993), Dorziat (1999) diz que o termo “deficiente auditivo” revela uma visão médico-organicista em que o surdo é visto como “portador de uma patologia localizada, uma deficiência que precisa ser tratada, para que seus efeitos sejam debelados” (DORZIAT, p.1-5, 1999). Nessa perspectiva, o grau da perda auditiva se torna então decisivo para o desenvolvimento educacional, cognitivo e linguístico do aluno surdo. Para a designação de “deficiente auditivo” usam-se as iniciais “DA”. A classificação se dá da seguinte forma: DA leve, DA média ou moderada, DA severa e DA profunda. Dorziat (1999) nos mostrou, a partir de uma literatura médica especializada, notadamente Couto (1985, p. 12) que, para cada classificação do grau de surdez há um atendimento educacional correspondente. Isto é, de um modo concreto a autora evidencia como o discurso clínico influenciou a prática pedagógica no ambiente escolar. Observemos as citações abaixo:

*DA Média ou Moderada* (com perda de 40 a 70 dB): para as pessoas compreenderem a fala, é necessária uma voz forte, principalmente em ambientes ruidosos. Apresentam atraso de linguagem e alterações articulatórias. As dificuldades na compreensão da fala são mais notadas quando as frases são complexas, envolvem expressões abstratas e aparecem artigos, pronomes, conjunções etc. Observam-se também dificuldades em compreensão de terminações verbais e as concordâncias de gênero e de número do substantivo e adjetivo. Geralmente, essas pessoas precisam de apoio visual para o entendimento da mensagem. **Diante disso, os atendimentos**

**indicados são: clínico, cirúrgico, fonoaudiológico e pedagógico especializado. Sugere-se, adicionalmente, a freqüência à escola regular com acompanhamento e suporte anterior de atendimento especializado e de prótese individual;** (COUTO, 1985, p.12 apud DORZIAT, 1999, grifo nosso).

**DA Profunda** (perda auditiva superior a 90 dB): O fato de não possuírem informações auditivas impede as pessoas identificarem a voz humana. Não adquirem linguagem naturalmente no ambiente familiar e não adquirem fala para se comunicarem, devido à ausência de modelo. Aconselha-se o uso de prótese individual. **O atendimento indicado deve ocorrer na escola ou em classe especial, com programas de aproveitamento dos restos auditivos e de aprendizagem de leitura labial e da fala. Há previsão de escolaridade mais prolongada.** (COUTO, 1985, p.12 apud DORZIAT, 1999, grifo nosso).

Como nos aponta a autora, essa visão clínica da surdez que migrou do discurso médico para o pedagógico não apenas classificou, mas constituiu-se por muito tempo como uma forte orientação para o professor realizar o seu trabalho em sala de aula. Para esses profissionais, ou ainda, para esse modo de compreender o surdo, as estratégias de ensino dependiam do grau da perda auditiva. Esse fato trouxe um prejuízo muito grande para a educação dos sujeitos surdos e ainda reverbera nas atuais políticas públicas, como pode ser observado na sequência discursiva selecionada abaixo:

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

Consideramos o termo “**deficiência auditiva**” que aparece na sequência discursiva acima constante no Decreto como adjetivação para aquele que é “**deficiente auditivo**”. Diante disso, pensamos de acordo com Lopes (2011), quando argumenta sobre a objetivação de identidades que “a identidade ‘deficiente auditivo’ requer um aparato clínico [...] tal identidade é sempre uma identidade marcada pela falta” (LOPES, 2011, p.55). É por isso que essa designação é combatida, porque ela evoca estereótipos negativos, sufocando toda expressão da cultura surda.

De acordo com o discurso cultural é o item lexical “**surdo**” que está em conformidade com a posição-sujeito inscrita na FD cultural. É por esse termo que os sujeitos surdos se denominam e se reconhecem na sua comunidade. O uso desse termo, em detrimento da designação deficiente auditivo, marca posições a partir das quais questões de ordem política,

pedagógica, linguística, além de outras, recebem sentidos que se opõem. E, além disso, o uso da expressão “**surdo**” favorece a identificação da pessoa como diferente, sendo essa diferença particularizada por ser decisiva para o desempenho educacional. Sendo assim, situa o sujeito numa posição em que a surdez é apenas um fator ligado à questão médica, porém a questão decisiva para o seu desenvolvimento e aprendizagem está ligada ao uso da Libras e a recursos pedagógicos que contemplem as suas potencialidades, que estão centradas no visual e no cultural e não no fenômeno físico, ou seja, na ausência da audição. Nesse aspecto, há que se considerar a espessura histórico-ideológica da palavra, ou seja, fatores extralinguísticos que estão implicados no uso de um ou de outro termo já que eles expressam diferentes posições.

As pesquisas sobre o ensino de surdos têm se fortalecido e influenciado a educação desses sujeitos e tem se pautado em profundas críticas sobre “os discursos clínicos, a medicalização, a ouvintização na educação dos surdos” (SKLIAR, 2011, p.6). Disso resulta que o uso do termo “surdo” ou “deficiente auditivo” acaba revelando posições ideológicas distintas. Esse fato denota as diferentes posições existentes em relação à educação desses sujeitos no contexto das políticas e no cenário educacional. Portanto, o termo “surdo” constitui-se como avesso do termo “deficiente auditivo” visto que ele está posto, não de modo ingênuo, mas como resposta numa relação polêmica, no que se refere ao termo “deficiente auditivo”.

Pensamos em conformidade com Pêcheux (2001), quando diz que o sentido está ligado a dois aspectos: o primeiro se referindo à questão da identidade e da repetição e o segundo à alteridade, que está ligado à deriva e à alteração do sentido (PÊCHEUX; LÉON, 2001, p.172). Nessa perspectiva, há vocábulos empregados em textos legais, elaborados especificamente para a educação do sujeito surdo e em sintonia com o discurso cultural, como o Decreto 5626/05, que ainda evoca a compreensão dos surdos como deficitários e cognitivamente incapazes, como aparece na sequência discursiva SDC-12 [...] **deficiência auditiva**. Esse fato evidencia a existência dessa compreensão nas políticas públicas e também na formação social. Do mesmo modo, há também palavras que os objetivam como uma comunidade cultural e linguisticamente diferente, observamos essas afirmações nas sequências em que aparecem termos responsáveis por esses efeitos de sentido tais como: SDD-3 [...] comunidades surdas, SDD-4 [...] pessoa surda, [...] experiências visuais, [...] cultura, SDD-5 [...] educação bilíngue. Em função da militância da comunidade surda no âmbito da educação, e também de muitas pesquisas que têm sido desenvolvidas em relação à educação do sujeito surdo ao longo dos anos, acreditamos que o uso de uma palavra em detrimento de outra evidencia o confronto de ideologias, por isso, no contexto da educação

desses sujeitos, a escolha de um determinado termo mostra, conforme Bakhtin, que “a palavra não somente reflete mas também refrata uma realidade” (BAKHTIN, 1992).

## CONCLUSÃO

### CAMINHOS PARA OUTRAS POSSÍVEIS RESPOSTAS

O referencial teórico utilizado no trabalho pôde proporcionar a identificação e a interpretação de alguns discursos, entre outros, presentes nas políticas públicas de inclusão. São eles, o discurso da escola inclusiva redentora, o discurso econômico, o discurso da deficiência e o discurso cultural. Esse fato possibilitou observar posicionamentos, contradições e também diálogos em relação de aliança e oposição presentes nos textos legais. Dessa maneira, alcançamos nosso objetivo que foi, principalmente, o de analisar discursos que sustentam a educação do sujeito surdo na inclusão. As sequências discursivas selecionadas foram agrupadas em famílias parafrásticas, sendo que cada um desses grupos constituiu-se em uma FD específica. Muito embora tenhamos separado e nominado cada um dos grupos de famílias parafrásticas em FD específicas, procuramos, ao longo desse trabalho, sempre destacar o caráter constitutivamente heterogêneo das FD analisadas.

Esperamos que essa investigação, fundamentada com base em um diálogo promovido entre os estudos do campo da educação sobre a educação do aluno surdo, os estudos culturais e a Análise do Discurso de linha francesa, aliada à análise de *corpus*, possa suscitar novos questionamentos e outras análises. Iremos retomar alguns tópicos importantes da pesquisa, pois eles serviram para alcançarmos os objetivos que traçamos.

No primeiro capítulo, buscamos destacar alguns aspectos relevantes sobre a emergência de alguns discursos na educação do surdo. O intuito foi evidenciar as perspectivas que condicionaram diferentes discursos produzidos sobre a educação desses sujeitos. No decorrer dele, refletimos sobre o significado da inclusão no contexto da educação dos surdos, sobre abordagens educacionais e embates ideológicos em relação a modelos de escola que possam satisfazer as necessidades de aprendizagem desses alunos. Refletimos também sobre a educação especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas de ensino no sistema educacional e, ainda, sobre alteridades surdas e a dificuldade que a sociedade tem em aceitar a cultura e as identidades surdas como diferentes.

No segundo capítulo discorreremos sobre o conceito de FD e outras noções a ela relacionadas, porém aprofundamos no conceito de FD pechetiana, destacando que ela é a

principal noção do nosso trabalho e, além disso, ressaltamos que as formações discursivas são espaços discursivos a partir dos quais as palavras recebem seus sentidos. Porém destacamos, ainda nesse capítulo, a trajetória conceitual dessa noção proposta por Pêcheux (2009) e atravessamentos constitutivos dessa noção por intermédio do interdiscurso. A abordagem discursiva investida na leitura do *corpus* nos permitiu observar aproximações entre vários dizeres analisados, fato que nos permitiu agrupá-los em diferentes famílias parafrásticas e, posteriormente, organizar essas famílias em FD específicas.

Procuramos responder, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, os objetivos constantes na introdução do trabalho. Esses objetivos consistiam, basicamente, em identificar e analisar as formações discursivas que sustentam o discurso sobre a inclusão desses sujeitos, bem como os efeitos de sentidos dos discursos das políticas inclusivas que orientam a educação do surdo. Foi nessa perspectiva que encontramos as FD anteriormente mencionadas.

Em meio a vários discursos que constituem as políticas públicas de inclusão do sujeito surdo, constatamos, no terceiro capítulo, a predominância de quatro, são eles, o discurso da escola inclusiva redentora, o discurso econômico, o discurso da deficiência e o discurso cultural. Cada um deles foi constituído por meio da organização de sequências discursivas que formaram grupos de famílias parafrásticas. Foi nesse “espaço de reformulação-paráfrase”, que foi observada a constituição de cada FD (PÊCHEUX, 2009, p.165-166). No entanto, a objetividade material do interdiscurso é o que constitui os sentidos no interior da formação discursiva, por isso, constatamos que os discursos encontrados são habitados, atravessados e constituídos por outros. Observamos, nos discursos, a materialidade que é repetível, por intermédio do já-dito e da memória, mas também, observamos que há a deriva de sentido em função da estreita relação do discurso com a história. Portanto, ao encontrarmos e analisarmos as FD no *corpus* da nossa pesquisa, constatamos o caráter constitutivamente heterogêneo dos discursos e a constante relação entre eles.

No que diz respeito ao discurso da escola inclusiva redentora, percebemos que nas sequências discursivas destacadas, há a predominância de termos que faz com que participem de um sentido comum - a saber - o sentido de redenção dos marginalizados, entre eles, o aluno surdo, por meio da escola inclusiva. Esse efeito de sentido foi produzido, especialmente, em função dos itens lexicais inscritos no funcionamento dessa FD, isto é, através do “sistema das reformulações, paráfrases e sinônimas que a constitui” (PÊCHEUX, 2009, p.175). As várias adjetivações que aparecem nas sequências discursivas, qualificando a escola inclusiva como meio mais eficaz e capaz de garantir uma educação de qualidade para todos, é constante.

Desse modo, a inclusão surge no contexto educacional como um modelo de educação que apresenta o ideal democrático de contemplar a todos com uma educação de qualidade.

A primeira FD foi nominada de escola inclusiva redentora, porque constatamos, a partir das análises das sequências discursivas que a compõe, um efeito de sentido de promoção da redenção dos marginalizados. Ficou evidenciado, nesse discurso, o sentido de que a inclusão como forma de organização do ensino promove a solução para aqueles que se encontram à margem do processo, principalmente os alunos considerados “deficientes”. Sendo assim, a escola inclusiva apresenta-se como o caminho de redenção para sanar os problemas daqueles que são considerados “excluídos” e dentro dessa designação, o aluno surdo. Portanto, no discurso da escola inclusiva constatamos o procedimento pelo qual o sentido de hegemonia de uma escola inclusiva redentora foi colocado como natural para os sujeitos.

Já na segunda FD encontrada foram selecionados e analisados itens lexicais que remetem ao discurso econômico. O efeito de sentido produzido por esse espaço de significância indica que a escola inclusiva significa a possibilidade de redução de recursos ao sistema educacional, visto que todos os alunos, tendo deficiência ou não, devem participar de um espaço comum de aprendizagem. Além disso, verificamos a presença de mais de um discurso na mesma sequência discursiva compondo o argumento de que **tais escolas proveem uma educação efetiva** à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, **em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional**. Isto é, há a presença do discurso da escola inclusiva redentora juntamente com o discurso econômico. Desse modo, observamos que um discurso para se constituir se vale de outros, esse fato mostra a constante relação mantida entre eles.

A FD-3 e a FD-4, que se referem ao discurso da deficiência e ao discurso cultural, foram analisadas conjuntamente, porque o discurso cultural foi erigido em oposição ao discurso da deficiência. Desse modo, destacamos os atravessamentos constitutivos dessas FD. Esse aspecto foi explicado pelo fato de que os sentidos no interior das FD estão sob a dependência do interdiscurso, fazendo com que elas sejam contraditórias e desiguais. Verificamos que até mesmo na legislação mais específica em relação à educação dos surdos há contradições. Trata-se do Decreto 5626/05, documento que, como já foi explicado, contou com a contribuição da comunidade surda e por isso apresenta um discurso predominantemente cultural.

Há nesse documento, isto é, no Decreto 5626/05, a insurgência do discurso da deficiência como resultado do interdiscurso, como o exterior específico de uma FD

(PÊCHEUX, 2009). O exemplo está na objetivação do sujeito surdo, primeiramente em conformidade com a perspectiva cultural quando ele é denominado de “pessoa surda”, essa denominação é condizente ao marco-sócio-cultural da surdez. Contudo, no parágrafo seguinte, há uma definição enfocando o viés da deficiência, quando se refere à surdez como “**deficiência** auditiva” e, portanto, ao surdo como deficiente. Ora, não existe no discurso cultural a negação da perda auditiva, mas sim a possibilidade de um outro olhar, por isso a expectativa em conformidade com esse discurso era que fossem destacadas as possibilidades, potencialidades e a diferença cultural e identitária que decorrem da ausência de audição. Sendo assim, não interessa para essa perspectiva, no âmbito da educação, um enfoque no grau de surdez caracterizando quem é mais deficiente ou menos deficiente.

O fato observado acima evidenciou que as FD podem ser compreendidas como um domínio de saber heterogêneo e contraditório em relação a elas mesmas. O que foi comprovado para nós, a partir das sequências parafrásticas que constituíram a FD cultural, já que o interdiscurso introduziu a contradição e a divergência nessa FD, porque trouxe para o seu interior saberes que pertencem a outra formação discursiva, instaurando o entrelaçamento entre o mesmo e o diferente. Além disso, evidenciou-se também que foi o discurso-outro, inscrito no âmbito dessa FD, que possibilitou a presença de posições-sujeito no interior desse mesmo discurso. É esse o fato que explica a objetivação do surdo presente no Decreto, tanto como um sujeito cultural quanto como um sujeito deficiente, possibilitando assim, a identificação desse sujeito, tanto com uma quanto com outra posição. Foi a partir dessa dupla objetivação do surdo apresentada no documento e a possibilidade de identificação com uma ou outra posição que refletimos sobre a noção de identidade do sujeito surdo. Identidade que se funda na diferença da língua que é outra e em processos culturais que se sustentam no modo de apreensão dos eventos do mundo, que é visual e não auditivo.

Outro fato que destacamos no nosso trabalho foram as diferentes FD, a partir das quais o termo “bilinguismo” é enunciado. O termo foi analisado a partir dos documentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2007) e o Decreto 5626/05.

A PNEEPEI é o documento responsável por apresentar as diretrizes que organizam o ensino especial na escola regular. Esse documento garante a “educação bilíngue” na escola inclusiva, a partir da presença do intérprete em todas as fases de escolarização. Esse profissional é o responsável por fazer a mediação do aluno surdo com o professor e com o conhecimento. A Libras, nesse contexto, é utilizada como instrumento para viabilizar o aprendizado do aluno surdo em sala de aula. Desse modo, o entendimento do que seja a

educação bilíngue condiciona-se à presença das duas línguas no espaço escolar e a presença do profissional intérprete.

Já no Decreto 5626/02, o sentido do que seja “educação bilíngue” se fundamenta na compreensão de que a Libras é a primeira língua do aluno surdo, por isso constitui-se como língua de interação e intermediação do conhecimento. É sobre ela que o aluno irá construir o seu conhecimento, inclusive o conhecimento da Língua Portuguesa na sua modalidade escrita. Além disso, outras orientações no Decreto corroboram para essa concepção de bilinguismo, dentre elas, a prioridade do professor surdo para ministrar as aulas de Libras, a necessidade do professor ouvinte ser fluente na LS e de uma organização pedagógica espacial diferenciada. Embora haja uma aparente aliança entre os documentos, já que a PNEEPEI (2007) cita o Decreto 5626/05, o que se tem são efeitos de sentido diferentes em relação à compreensão de uma educação bilíngue. Diante disso, concluímos que a educação bilíngue, contemplada nos documentos cotejados, adquire os seus sentidos a partir de FD diferentes.

A organização e as análises do *corpus*, a partir de sequências discursivas em grupos de famílias parafrásticas, cada uma constituindo uma FD específica, nos proporcionou a compreensão do modo como ocorrem as relações de sentido no interior das FD encontradas. Nessa direção, verificamos a constituição de discursos que sustentam a educação dos surdos na inclusão e as relações interdiscursivas entre eles. Observamos que há sentidos que são retomados por intermédio dos já-ditos. Como exemplo citamos o termo “deficiente auditivo”, que irrompe no discurso cultural presente no Decreto 5626/05, trazendo consigo uma memória em relação à educação dos surdos, que os compreende a partir de uma visão clínica. Visão que retoma os sentidos sobre esse sujeito como deficiente e não como diferente. Diferença esta que, dentre outros aspectos, se fundamenta na ausência de audição que, inscrita no corpo, determina os modos de produção e recepção da linguagem desse sujeito. Porém a diferença, como traço constitutivo da identidade do sujeito surdo, segue apagada nas escolas inclusivas, isso porque ainda se encontra sob a égide do discurso clínico.

As análises do *corpus* nos permitem constatar também que há deslizos de sentido instaurando a tensa relação entre o mesmo e o diferente. Como exemplo citamos a comparação feita das sequências discursivas das políticas públicas de inclusão, com o dizer presente na DUDH (1948), que afirma que “**Toda** pessoa tem direito à Educação”. Ora, nas políticas de inclusão observou-se a ampliação do sentido em função da conjuntura sócio-histórica ser totalmente outra.

De acordo com Dorziat (2009), a assimilação e a aceitação de determinada “postura em relação à superação de um modelo fundamentalmente clínico para reflexões mais



socioculturais sempre foram dificultadas pelo entorno social” (DORZIAT, 2009, p.63). Diríamos que as leis também compõem esse aspecto do entorno social e são responsáveis por dificultar a compreensão que se tem do surdo como um sujeito cultural, já que nelas estão presentes muitas reflexões que objetivam os surdos a partir de uma cadeia de significados que põe em destaque a surdez pelo viés da deficiência e, conseqüentemente, do déficit e da anormalidade.

Através das análises empreendidas das sequências discursivas dos documentos selecionados, e a despeito das constantes lutas da comunidade surda pela conquista de um ensino bilíngue, conforme preconiza o Decreto 5626/05, comprovamos a hipótese de que o viés do discurso da deficiência é o que tem prevalecido nas escolas inclusivas. Esse aspecto evidencia que, apesar de haver um discurso da inclusão, que destaca a igualdade de oportunidades, na prática tem-se relegado o sujeito surdo à margem, à exclusão de uma aprendizagem efetiva nas escolas inclusivas. Como exemplo citamos o sujeito surdo nas aulas de Língua Portuguesa que, sendo usuário de outra língua, chega à escola carecendo de um ensino de L2 para apropriar-se da língua na sua modalidade escrita. Porém depara-se com um ensino cuja metodologia e recursos não contemplam suas necessidades, visto que a língua portuguesa não é sua língua materna. Por isso, destacamos que a escola inclusiva deve prever diferentes oportunidades para que assim as diferenças sejam, de fato, contempladas.

Apoiamos e celebramos, juntamente com a comunidade surda, a vitória conquistada em relação à redação constante na Meta 4.7 do PNE (2014-2024), que permite e viabiliza o funcionamento de escolas bilíngues para surdos no país, abrindo, assim, a possibilidade de escolha da família em colocar seus filhos em escolas bilíngues ou escolas inclusivas. Contudo sabemos que muitos alunos surdos e famílias de surdos não poderão fazer essa opção, em função da baixa demanda de surdos em muitas regiões do nosso país. Esse fato impossibilitará a abertura dessas escolas em muitos lugares. Esse é o motivo pelo qual pensamos que, as políticas públicas que regem a educação do sujeito surdo na escola inclusiva, deve repensar toda a sua estruturação pedagógica em relação ao ensino ofertado a esses sujeitos, nesse sentido, todo esforço deve ser empreendido para que os princípios de um ensino bilíngue, conforme preconiza o Decreto 5626/05, sejam também trazidos para as escolas inclusivas.

Pensamos que os alunos surdos, sejam de escolas inclusivas, bilíngues ou especiais precisam ser contemplados com uma educação de princípios bilíngues. Para que isso aconteça, faz-se necessário que toda comunidade escolar conheça e se conscientize a respeito da condição linguística do aluno surdo. Esse conhecimento deve ocorrer por intermédio de formação e palestras. Além disso, a formação continuada para professores de Libras, Língua

portuguesa como L2 e profissionais intérpretes deve ser, não somente ofertada, mas incentivada nas escolas.

Por isso, consideramos a relevância das recomendações presentes no Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, grupo instituído para elaborar subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Esse Grupo trata dos princípios, práticas e implementação de escolas bilíngues para surdos, porém entendendo as dificuldades da implementação desse modelo de escola e de escolas polos em muitas regiões. O relatório orienta que deve ser garantida a educação bilíngue ao aluno surdo em escolas inclusivas também, através de classes bilíngues, e não havendo a possibilidade de agrupamento de alunos surdos, deve ser garantido nas escolas inclusivas o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita e a presença do profissional intérprete. E, ainda, o relatório orienta que o ensino da Libras deve ser ministrado prioritariamente por professores surdos e o ensino da Língua Portuguesa por professores especializados no ensino como L2. Diante disso, concordamos com Paiva (2013) quando defende “a ideia de que as aulas de Português como L2 devem ser exclusivas para surdos” (PAIVA, 2014, p.87). Por isso, o ensino de Língua Portuguesa aos alunos surdos, em escolas inclusivas, deve ser ministrado em espaços separados do aluno ouvinte, visto que exige outra metodologia de ensino.

Queremos destacar que essa pesquisa ampliou ainda mais a nossa consciência em relação à necessidade de se conhecer a legislação que rege a educação do nosso país, principalmente a educação do surdo, área em que atuamos. Esperamos que as investigações aqui iniciadas possam agregar e contribuir de alguma forma com a educação dos surdos e também com outros pesquisadores que se interessarem por essa temática. Queremos ainda ressaltar que, as conclusões a que chegamos não são definitivas e muito menos verdadeiras. Trata-se, antes, de encaminhamentos que suscitam em nós (e, pretensamente esperamos que em outros) a vontade de buscar outras possíveis respostas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE) / Louis Althusser. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de castro. Introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

AMARAL, M. A. G. C. Modelo de educação e ensino bilíngue para surdos. In: MOURA, M. C.; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L (orgs.). **Educação para surdos**: práticas e perspectivas. São Paulo: Santos Editora, 2008, p. 1-28.

ARAÚJO, Inês Lacerda. Formação discursiva como conceito chave para a arqueologia do saber. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). **Análise do Discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Paulo: Pedro & João Editores, 2011.

ATHAYDE JÚNIOR. M. C. **Outras mesmas palavras**: paráfrase discursiva em redações de concurso. Cascavel: Edunioeste, 2001.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s), **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas: IEL/UNICAMP, p. 25-42. 1990.

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

BAKHTIN; (VOLOCHINOV, Valetin. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BEHARES, Luis Ernesto. Nuevas corrientes em la education del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales, **Cadernos de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1993.

BORGES, Valdeci Rezende. A Nova História e a História Cultural. In: SANTOS, Regma Maria dos. (org.). **História e Linguagens**: literatura, música, oralidade, cinema. Uberlândia: Aspectus, 2003.

**BRASIL**. Lei 13005/14 - Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em:  
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>

**BRASIL**. **Parecer CNE/CEB nº 17**, de 03 de Julho de 2001. Assunto: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 03 de julho de 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf)>. Acesso em: 1 nov. 2014.

**BRASIL**. Portaria SEDH nº 2.344 de 3 de novembro de 2010. Altera o Regimento Interno do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <<http://defesaprevidenciaria.blogspot.com.br/2010/11/portaria-sedh-n-2344-de-3-de-novembro.html>>. Acesso em: 1 jun. 2013.

BRASÍLIA, MEC/SECADI. **Grupo de trabalho designado pelas portarias nº1060/2013 e nº 91/2013**, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.

CARVALHO, Ítalo. **Protetização auditiva**. Ex-estagiário de medicina da Universidade de Paris, do hospital Lariboisière, da Faculdade de Medicina e Farmácia da Universidade de Bordeaux e do Projeto Hope, 2002. Disponível em: <[http://www.portalmedico.org.br/jornal/jornais2002/dezembro/pag\\_13.htm](http://www.portalmedico.org.br/jornal/jornais2002/dezembro/pag_13.htm)>. Acesso em: 12 dez. 2013.

CHIELLA, V. E. Inclusão do aluno surdo: mudança na forma de olhar os surdos. In: LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C. (orgs.). In: **Exclusão nas tramas da escola**. Canoas: ULBRA, 2007. p. 133-51.

CAMPELLO, A. R; REZENDE, P. L. F. **Em defesa da história bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro**. EDUCAR EM REVISTA. Curitiba: Edição especial, n 2/2014, p. 71 a 92. Editora UFPR

COURTINE, Jean-Jacques. El concepto de formación discursiva. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 123-146.

\_\_\_\_\_. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. Edufiscar, 2009.

COUTO, Álpia Ferreira. Conceito de Deficiência auditiva. In: A. F. Couto; A. M. Costa et al. **Como compreender o deficiente auditivo**. Rio de Janeiro: Rotary Clube do Rio de Janeiro. Comissão de Assistência ao Excepcional: EXPED, Expansão Editorial, 1985.

CUNHA, A. L. Diálogos e Duelos materializados na escrita de si do sujeito surdo. In: III SINALEL, 2013, Catalão. **Anais**. p. 48-60. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/192892366/original-ANAIS-SINALEL-Parte-1-pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2014.

DAL'GNA, M. C. Currículo, conhecimento e processos de in/exclusão na escola. In: LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C. (orgs.). **In/Exclusão nas tramas da escola**. Canoas: ULBRA, 2007. p. 35-48.

DAMÁZIO, M. F. M. Educação escolar inclusiva para pessoas com surdez na escola comum: questões polêmicas e avanços contemporâneos. In: **Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas**. 1.ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005. p. 108-121.

DORZIAT, Ana. **O outro da Educação: Pensando a Surdez com Base nos Temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Deficiente auditivo e surdo: reflexões sobre as concepções subjacentes ao uso dos termos**, 1999. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/.../6encontrogesurdezdeein.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

FELIPE, T.A. A função do intérprete na escolarização do surdo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DO INES, 2003, Rio de Janeiro. **Anais Surdez e escolaridade: Desafios e Reflexões**. Rio de Janeiro: INES, 2003. Disponível em: <[http://librasemcontexto.org/producao/A\\_Funcao\\_do\\_Interprete\\_Ines.pdf](http://librasemcontexto.org/producao/A_Funcao_do_Interprete_Ines.pdf)>. Acesso em: 28 jun. 2013.

FENEIS. Desenvolvimento integral do surdo “enquanto pessoa”. **Revista da FENEIS**, Belo Horizonte, 1995.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso: Reflexões introdutórias**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007. p. 21-48.

FIORIN, J. L. O romance e a simulação do funcionamento real do discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e a construção do sentido**. São Paulo: Editora UNICAMP, 2005.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2007.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.114, p.197-223, 2001.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FUCHS, C. A. Paráfrase Linguística: Equivalência, Sinonímia ou reformulação? In: **Caderno de Estudos Linguísticos**, vol. 8, p. 129-134, 1985.

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.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

GREGOLIN, M. R. **Formação discursiva, redes de memória e trajetões sociais de sentido: mídia e produção de identidades**. Disponível em: <<http://www.uems.br/na/discursividade/Arquivos/edicao02/pdf/Maria%20do%20Rosario%20Gregolin.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Análise do discurso: heranças, métodos e objetos**. São Carlos: Claraluz, 2008.

\_\_\_\_\_. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: Claraluz, 2006.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

GUILHERME, M. F. F. Bakhtin e Pêcheux: atravessamentos teóricos. In: STAFFUZZA, Paula. (org.). **Círculo de Bakhtin: pensamento interacional**. Campinas-SP, 2013. p. 259-280.

HALL, S. **Identidade Cultural na pós modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu e Silva e Guaraci Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INDURSKY, Freda. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de deformação discursiva. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). **Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2011.

JANNUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. In: **Políticas públicas em educação especial pós 1994: um estudo sobre o conceito de surdez**. Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2008.

\_\_\_\_\_, G.M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista brasileira de Ciências do Esporte**. v. 25, n. 03, pp.09-25, maio 2004.

LODI, A. C. B. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a política nacional de educação especial e o decreto nº 5.626/05**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2013.

LOURENÇO, E. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Série cadernos da diversidade)

LOPES, M. C. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 7-32.

MARCHEZAN, R. C. Diálogos. In: BRAIT, BETH. (org.). **Bakhtin: Outros Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 115-132.

MONTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? In: **Políticas públicas em educação especial pós 1994: um estudo sobre o conceito de surdez**. Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2008.

MOREIRA, S. Z. A mulher surda e suas relações de gênero e sexualidade. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 93-102.

NASCIMENTO, S. P. F; COSTA, M. R. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial nº 2, 2014, p. 159-178.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Estado brasileiro e Neoliberalismo. In: SENNA, Ester (org.). **Trabalho, educação e política pública**: estudos em educação básica. Campo Grande: UFMS, 2003. p. 135-148.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Educação em direitos humanos: um discurso. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 295-311.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2012.

PAIVA, G. X. S. **Português**: uma via de mão dupla. Mestrado em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2014.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2009.

\_\_\_\_\_. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas-SP: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas. In: GADET; HAK (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. 3.ed. Campinas-SP: Unicamp, 1993 (1975). p. 163-252.

\_\_\_\_\_. AAD: três épocas. In: GADET, F. & HACK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas-SP: Unicamp, 1993.

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso. In: GADET, F. & HACK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1993.

\_\_\_\_\_.; LÉON, J. Análise Sintática e Paráfrase Discursiva. In: ORLANDI, E. (org.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Campinas- SP: Pontes, 2011 [1982]. p. 163-173.

\_\_\_\_\_. Remontemos de Foucault a Spinoza. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). **Análise do Discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Paulo: Pedro & João Editores, 2011.

PEREIRA, CHOI, VIERA et al., **Libras**: conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson, 2011.

PONZIO, A. O pensamento dialógico de Bakhtin e de seu círculo como inclassificável. In: DE PAULA, Luciana; STAFUZZA, Grenissa (orgs.). **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010.

POSSENTI, S. A. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: **Introdução à Linguística**: fundamentos epistemológicos. vol. 3. São Paulo: Cortez, 2009a. p. 353-392.

\_\_\_\_\_. Linguagem Politicamente Correta e a Análise do Discurso. In: **Os Limites do Discurso**. São Paulo: Parábola, 2009b. p.33-46.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

VEIGA-NETO, A. Olhares. In: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WRIGLEY, O. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

QUILES, R. E. S. **Políticas públicas em educação especial pós 1994**: um estudo sobre o conceito de surdez. Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2008.

RIBEIRO, M. C. M. A. **A escrita de si**: discursos sobre o ser surdo e a surdez. Mestrado em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - BH, 2008.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SÁ, N. R. L. O discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 167-190.

\_\_\_\_\_. **Existe uma cultura surda?** Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/nap/pages/arquivos/Cultura%20Surda.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2013.

SANTOS, João Bôsco Cabral. Uma reflexão metodológica sobre Análise de Discursos. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bôsco Cabral (orgs.). **Análise do Discurso**: unidade e dispersão. Uberlândia: Entremeios, 2004.

SARDAGNA, Helena Venites. Políticas de Educação para Todos: um imperativo nos Sistemas de Ensino. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. (orgs.). **In: Exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: ULBRA, 2007.

SILVA, T. T. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

SIMON, Pedro. **Declaração universal dos direitos humanos**: ideal de justiça, caminho da paz. Brasília: Senado Federal, 2008.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 7-32.

\_\_\_\_\_. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1994.



STROBEL, K. **A imagem do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

## **REFERÊNCIAS DO CORPUS**

**DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS**. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2013.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHAS DE AÇÕES SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, de 7 a 10 junho de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 1 jun. 2013.

**DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 1 abr. 2013.

**BRASIL**. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-lei-10436-02>>. Acesso em 1 jun. 2013.

**BRASIL**. Lei nº 9394 de 24 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e base da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 1 junh. 2013.

**BRASIL**. Lei nº 10.098 de 23 de março de 1994. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portaldotransito.com.br/downloads/lei10098.pdf>>. Acesso em: 1 abr. 2013.

**BRASIL**. Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta as Leis nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e o artigo 18 da Lei nº 10.98 de 19 de dezembro de 1994. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 1 abr. 2013.

**BRASIL**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/60802525/Politica-Educacao-Especial-Jan-2008>>. Acesso em 1 jun. de 2013.