

XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos
Universidade Estácio de Sá – Campus Nova América
Rio de Janeiro, 25 a 29 de agosto de 2014



ISSN: 1519-8782

CADERNOS DO CNLF, Vol. XVIII, Nº 07
FONÉTICA, FONOLOGIA, ORTOGRAFIA
E
POLÍTICA LINGUÍSTICA E DE ENSINO



RIO DE JANEIRO, 2014

**UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
CAMPUS NOVA AMÉRICA – RIO DE JANEIRO – RJ**

REITOR

Ronaldo Mota

DIRETOR ACADÊMICO

Marcos Lemos

VICE-REITOR DE GRADUAÇÃO

Vinicius Scarpi

VICE-REITOR DE PESQUISAS

Luciano Medeiros

VICE-REITORA DE EXTENSÃO

Cipriana Nicolitt C. Paranhos

GERENTE ACADÊMICA DO NÚCLEO NORTE

Elisabete Pereira

DIRETOR DO CAMPUS NOVA AMÉRICA

Natasha Monteiro

GESTOR ACADÊMICO DO CAMPUS NOVA AMÉRICA

Luciano Rocha

COORDENADORES ADMINISTRATIVOS DO XVIII CNLF

André Luís Soares Smarra

César Augusto Lotufo

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-185 – Rio de Janeiro – RJ
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – <http://www.filologia.org.br>

DIRETOR-PRESIDENTE

José Pereira da Silva

VICE-DIRETOR

José Mário Botelho

PRIMEIRA SECRETÁRIA

Regina Celi Alves da Silva

SEGUNDA SECRETÁRIA

Anne Caroline de Moraes Santos

DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Amós Coelho da Silva

VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Eduardo Tuffani Monteiro

DIRETORA CULTURAL

Marilene Meira da Costa

VICE-DIRETOR CULTURAL

Adriano de Sousa Dias

DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Antônio Elias Lima Freitas

VICE-DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Luiz Braga Benedito

DIRETORA FINANCEIRA

Ilma Nogueira Motta

VICE-DIRETORA FINANCEIRA

Maria Lúcia Mexias Simon

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

de 25 a 29 de agosto de 2014

COORDENAÇÃO GERAL

José Pereira da Silva

José Mario Botelho

Marilene Meira da Costa

Adriano de Souza Dias

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA

Amós Coelho da Silva

Regina Celi Alves da Silva

Anne Caroline de Moraes Santos

Antônio Elias Lima Freitas

Eduardo Tuffani Monteiro

Maria Lúcia Mexias Simon

Antônio Elias Lima Freitas

Luiz Braga Benedito

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO

Ilma Nogueira Motta

Eliana da Cunha Lopes

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO

Marilene Meira da Costa

José Mario Botelho

SECRETARIA GERAL

Sílvia Avelar Silva

SUMÁRIO

0.	Apresentação – <i>José Pereira da Silva</i>	07
1.	A formação dos professores de letras e literaturas: estudos sobre literaturas africanas e afro-brasileiras – <i>Débora de Souza França, Cristina da Conceição Silva e Patrícia Luisa Nogueira Rangel</i> ...	09
2.	A heterogeneidade nas propostas de ensino sobre a pontuação em coleções didáticas de língua materna – <i>Anderson Cristiano da Silva</i>	21
3.	A lei e a realidade: a representação da imagem do surdo nos documentos sobre a proposta de educação inclusiva – <i>Vanessa Gomes Teixeira</i>	39
4.	Análise da interlocução em elementos provocadores do exame oral CELPE-BRAS – <i>Lygia Maria Gonçalves Trouche</i>	51
5.	Aquisição das líquidas /l/, /r/, /ʎ/ em ataque simples – <i>Maritana Luiza Onzi</i>	62
6.	As consoantes geminadas: um estudo com base no <i>Almanack Corumbaense</i> – <i>Rubens César Ferreira Pereira e Nataniel dos Santos Gomes</i>	76
7.	Currículo e a formação de professores: uma investigação no curso de letras – <i>Simony Ricci Coelho e Mônica Saad Madeira</i>	86
8.	Edmodo: novas formas de comunicação e aprendizagem – <i>Magnólia Ramos Gonçalves e Arlinda Canteiro Dorsa</i>	96
9.	Estratégias de reparo utilizadas na substituição de segmento consonantal em portadores da síndrome de moebius: uma análise otimista – <i>Claudia Sordi</i>	110
10.	Interdisciplinaridade e educação – <i>Sebastião Reis Teixeira Zanon e Andressa Teixeira Pedrosa</i>	133
11.	Juventude e cibercultura conexões inovadoras no processo de ensino-aprendizagem – <i>Eleonora Porto Fernandes Santos</i>	145
12.	Lei 10.639/03: reflexões sobre a lei na metodologia educacional brasileira – <i>Cecília Ramos da Fonseca Ugulino e José Geraldo da Rocha</i>	161

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

13. Livro didático e políticas linguísticas: uma reflexão necessária –
*Monique Teixeira Crisóstomo, Sebastião Reis Teixeira Zanon e Eli-
ana Crispim França Luquetti* 174
14. O conhecimento prévio do aluno da eja em questão: uma análise do
universo do aluno da eja e seus saberes culturais – *Ana Lúcia Fari-
as da Silva e Michele Cristine Silva de Sousa* 189
15. O interacionismo sociodiscursivo, os temas transversais e o *Guia do
Livro Didático de Língua Portuguesa* – *Arisberto Gomes de Souza* 204
16. O /R/ em posição de coda silábica no sul De Minas Gerais – *Maria-
ne Esteves Bieler da Silva* 222
17. Os estudos de fonética/fonologia e a prática de ensino-aprendiza-
gem: um percurso histórico e contemporâneo na sala de aula –
Francis Paula Correa Duarte e Thaís de Paiva Santos 248
18. Problematizando os fenômenos fonéticos que migram da fala para a
escrita com estudantes de uma escola pública no município de Mu-
tuípe/BA – *Antonio Mauricio de Andrade Brito, Emanoela Sena
dos Santos e Geisa Borges da Costa* 257
19. Síncope das proparoxítonas em falantes do município de Amargosa
– BA – *Antonio Mauricio de Andrade Brito, Emanoela Sena dos
Santos e Geisa Borges da Costa* 261

**A LEI E A REALIDADE:
A REPRESENTAÇÃO DA IMAGEM DO SURDO
NOS DOCUMENTOS
SOBRE A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Vanessa Gomes Teixeira (UERJ)
vanessa_gomesteixeira@hotmail.com

RESUMO

No início do século XXI, começa a ser discutida a estrutura partitiva reproduzida nos sistemas de ensino, que mantém um alto índice de pessoas com especificidades em idade escolar fora da escola. Com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação, emerge a defesa de uma sociedade inclusiva. Esta perspectiva sugere novos rumos para a educação especial e tenta implementar políticas de formação, financiamento e gestão necessárias para a transformação da estrutura educacional, para fornecer condições de acesso, participação e aprendizagem a todos os estudantes. A educação inclusiva visa à participação integrada de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular, reestruturando o ensino para que este leve em conta a diversidade dos alunos e atente para as suas singularidades. Ela tem como objetivo o crescimento de cada aluno como indivíduo e a formação de uma escola democrática, que respeita as diferenças e tem uma infraestrutura para lidar com elas, já que o ensino deve ser para todos. Assim, o presente trabalho visa analisar o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, considerado um marco teórico e organizacional na educação brasileira, pois defende a inclusão de alunos com especificidades no sistema regular de ensino, com atendimento especializado complementar. O referencial teórico utilizado na pesquisa é a análise crítica do discurso, tendo como base para a análise o modelo tridimensional de Fairclough (1992). Para isto, organizamos essa pesquisa em partes. Primeiramente, falaremos sobre as etapas de análise propostas por Ramalho & Resende (2006). Depois, analisaremos o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a partir das etapas do modelo tridimensional proposto por Fairclough (1992).

Palavras-chave: Surdo. Imagem do surdo. Educação inclusiva. Política educacional.

1. Introdução

No início do século XXI, começa a ser discutida a estrutura partitiva reproduzida nos sistemas de ensino, que mantém um alto índice de pessoas com especificidades em idade escolar fora da escola e a matrícula de estudantes, público alvo da educação especial, majoritariamente, em escolas e classes especiais. Com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania dessas pessoas, emerge, em nível mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva.

Esta perspectiva sugere novos rumos para a educação especial e tenta implementar políticas de formação, financiamento e gestão necessárias para a transformação da estrutura educacional, a fim de fornecer condições de acesso, participação e aprendizagem de todos estudantes. A educação inclusiva é a educação que visa à participação integrada de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular, reestruturando o ensino para que este leve em conta a diversidade dos alunos e atente para as suas singularidades.

Tendo em vista o exposto, o presente trabalho visa analisar o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, considerado um marco teórico e organizacional na educação brasileira, pois defende a inclusão de alunos com especificidades no sistema regular de ensino, com atendimento educacional especializado complementar. O referencial teórico utilizado na pesquisa é a análise crítica do discurso, tendo como base para a análise o modelo tridimensional de Fairclough (1992).

Para tal objetivo, organizamos essa pesquisa em partes. Primeiramente, falaremos sobre as etapas de análise propostas por Ramalho & Resende (2006). Depois, na segunda parte, analisaremos o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” a partir das etapas do modelo tridimensional proposto por Fairclough (1992).

2. Etapas de análise (RAMALHO & RESENDE, 2006)

O enquadre feito por Chouliaraki & Fairclough (1999) explica que, primeiramente, toda análise em análise crítica do discurso deve partir da percepção de um problema, relacionado ao discurso, em alguma parte da vida social (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 60).

Depois, devem ser verificados quais são os obstáculos que impedem que esse problema seja resolvido; ou seja, quais elementos das práticas sociais que o sustentam. Por fim, o terceiro passo busca verificar as funções dele nas práticas discursivas e sociais (RAMALHO & RESENDE, 2006, p. 36).

2.1. Identificação do problema

Educação inclusiva é a educação que visa à participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. No entanto, essa participação é integrada, reestruturando o ensino para que se leve em conta a diversidade dos alunos e atente para as suas singularidades. Ela tem como objetivo o crescimento de cada aluno como indivíduo e a formação de uma escola democrática, que respeita as diferenças e tem uma infraestrutura para lidar com elas, já que o ensino deve ser para todos.

No entanto, ao analisarmos o cotidiano das escolas brasileiras, vemos que essa proposta não é aplicada, pois o ensino voltado para os alunos surdos não leva em conta suas singularidades e não respeita suas diferenças. Essa realidade nos mostra que a falta de conhecimento sobre a língua de sinais – língua materna de parte dessa comunidade –, a cultura surda e a identidade surda por parte da população em geral, inclusive professores e membros da comunidade escolar, cria representações equivocadas e preconceituosas dos surdos.

Sales (2004) explica que “é por meio da cultura que uma comunidade se constitui, integra e identifica as pessoas e lhes dá o carimbo de pertinência, de identidade” (SALES, 2004, p. 40). Como os surdos depreendem a partir da visão e não da audição o mundo, podemos notar que eles o entendem de maneira diferente dos ouvintes, e essa forma peculiar gera valores, comportamento comum compartilhado e tradições sociointerativas (FELIPE, 2001, p. 38).

A cultura surda ajuda a construir uma identidade das pessoas surdas. Logo, dependendo de qual identidade o surdo assumir dentro da sociedade em que vive, ele estará mais ou menos próximo dessa cultura. De acordo com Perlin (1998), há diversos tipos de identidade e eles podem ser definidos como:

Identidade flutuante, na qual o surdo se espelha na representação hegemônica do ouvinte, vivendo e se manifestando de acordo com o mundo ouvinte;

Identidade inconformada, na qual o surdo não consegue captar a representação da identidade ouvinte, hegemônica, e se sente numa identidade subalterna;

Identidade de transição, na qual o contato dos surdos com a comunidade surda é tardio, o que os faz passar da comunicação visual-oral (na maioria das vezes truncada) para a comunicação visual sinalizada - o surdo passa por um conflito cultural;

Identidade híbrida, reconhecida nos surdos que nasceram ouvintes e se ensurdecaram e terão presentes as duas línguas numa dependência dos sinais e do pensamento na língua oral;

Identidade surda, na qual ser surdo é estar no mundo visual e desenvolver sua experiência na Língua de Sinais. Os surdos que assumem a identidade surda são representados por discursos que os veem capazes como sujeitos culturais, uma formação de identidade que só ocorre entre os espaços culturais surdos. (PERLIN, 1998)

Portanto, ainda que pertençam à sociedade brasileira, a comunidade surda tem uma cultura própria, e aqueles que têm como construção identitária a identidade surda se veem como sujeitos culturais capazes, com capacidade de viver uma vida autônoma assim como os ouvintes.

2.2. Obstáculos para que o problema seja superado

Além da falta de conhecimento sobre a Cultura Surda, outro fator que também influencia a criação de representações preconceituosas dos surdos é a visão medicalizada da surdez, que a enxerga como uma deficiência. De acordo com essa perspectiva, os surdos apresentam uma limitação, um “impedimento” e são vistos como “deficientes auditivos”. Essa ideia equivocada faz com que práticas de ensino voltadas para a oralização sejam desenvolvidas. Segundo Quadros (2006):

[...] partir dessa concepção entendeu-se que a surdez afetaria, de modo direto, a competência linguística dos alunos surdos, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre a linguagem e a língua oral. Dessa ideia se infere a noção de que o desenvolvimento cognitivo está condicionado ao maior ou menor conhecimento que tenham os alunos surdos da língua oral. (QUADROS, 2006, p. 33)

Ademais, ao denominar o surdo como “deficiente auditivo”, o enxergamos a partir da sua diferença e construímos, assim, uma identidade focada apenas na falta de sua habilidade de ouvir. De acordo com Gesser (2009), o termo “surdo” rejeita a ideologia dominante vinculada aos estereótipos constituídos pelo poder e saber clínico, que reconhecem o surdo como “deficiente auditivo”, e passa a se referir ao reconhecimento da

dimensão política, linguística, social e cultural da surdez. A autora, utilizando os autores Padden & Humphries (2008), também explica:

A deficiência é uma marca que historicamente não tem pertencido aos surdos. Essa marca sugere autorrepresentações, políticas e objetivos não familiares ao grupo. Quando os surdos discutem sua surdez, usam termos profundamente relacionados com sua língua, seu passado e sua comunidade. (PADDEN & HUMPHRIES, 2008, p. 44)

Por fim, podemos notar que, além da construção de estereótipos limitadores, a representação do surdo como uma pessoa com deficiência ultrapassa a dimensão discursiva e torna-se um problema na esfera social. Devido ao desconhecimento das especificidades da comunidade surda por parte da maioria dos ouvintes, muitas vezes, são criados estereótipos. Eles, por sua vez, generalizam todas as pessoas com especificidades - surdos, cegos, cadeirantes, entre outros - e as reúnem em um único grupo, o grupo das supostas “pessoas com deficiência”, atitude que oprime a identidade de cada minoria, silencia suas particularidades e faz com que não se discutam suas respectivas necessidades.

2.3. Funções do problema na prática

A partir das reflexões discutidas acima, o presente trabalho buscou analisar o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007 e entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC em 2008, é considerada um marco teórico e organizacional na educação brasileira, pois defende que a educação especial não substitui a escolarização, e sim complementa a formação dos estudantes com especificidades, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Esse documento tem como objetivo orientar os sistemas de ensino para que haja a inclusão escolar desses alunos e para que políticas públicas sejam implementadas, de modo que sejam criadas condições de acesso para esse público. Com isso, o documento discute qual a proposta da educação inclusiva e quais suas metas. Entre elas, temos: o acesso para os alunos com especificidades, com participação e aprendizagem, no ensino comum; o atendimento educacional especializado; a continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino; a promoção da

acessibilidade universal; a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; a formação dos profissionais da educação e comunidade escolar; a transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até a educação superior e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas, entre outras.

3. *Análise do documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”*

Para a análise do documento, utilizamos como base teórica o modelo tridimensional de Fairclough (1992). De acordo com o autor, o modelo é uma tentativa de reunir três tradições analíticas: a textual e linguística detalhada, a da prática discursiva e a da prática social.

A primeira diz respeito à análise do texto como um produto, observando seu léxico, sua estrutura, sua gramática, entre outros elementos. É uma análise linguística e gramatical, que tem como foco a descrição.

Já a segunda tem como objetivo analisar o texto como interação social e as imagens projetadas do locutor e do interlocutor, observadas no mesmo, apresentando seus processos de produção, distribuição e consumo, o seu propósito, como ele se relaciona com outros textos e como se relaciona com outros discursos.

Por último, a terceira busca relacionar esta interação social com outras de diversos tipos, mostrando de que forma este texto intervém no diálogo público sobre o assunto, se o texto reforça ou cria sentidos já postos no debate, qual a contribuição do texto no sentido de revelar sentidos considerados de “senso comum” no debate sobre o tema, se há formações ideológicas e hegemônicas reconhecíveis no texto e como é possível identificá-las.

3.1. Primeira dimensão – análise textual

No que diz respeito ao vocabulário, devido ao gênero e ao fato do documento ser entregue ao Ministro da Educação, o texto apresenta alto grau de formalidade e é proveniente do discurso educativo. Já em relação à gramática, podemos notar a presença do discurso atenuado, como no trecho “Devido à diferença linguística, *orienta-se* que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular” (BRASIL, 2008, p. 12).

Inicialmente, o documento aparenta ter como objetivo informar e explicar sobre a proposta da educação inclusiva, como é dito logo no seu início: “o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008, p. 1). No entanto, muitas vezes, podemos notar a tentativa de promoção dessa nova política, mostrando seus pontos positivos e de que forma ela é um avanço da política de educação especial, como no trecho:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008, p. 12).

Além de utilizar recursos gramaticais, a própria estrutura do texto corrobora com esse objetivo implícito de promover a proposta da nova política. Ele inicia apresentando ao leitor marcos históricos e normativos no que diz respeito às tentativas de inclusão de alunos com especificidades.

Depois de mostrar esse panorama geral, começa a ser falado sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e há um tópico para abordar especificamente seu diagnóstico, explicando, a partir de dados estatísticos, de que forma essa política ajudou no aumento de matrículas de alunos com necessidades especiais.

Por fim, começa a ser discutido qual o objetivo dessa nova política, quais são os alunos atendidos por ela e quais são suas diretrizes. Logo, nota-se que o texto apresenta a proposta de educação inclusiva como um novo marco na área e a promove ao dizer que essa nova política influencia de forma positiva no aumento do número de alunos com especificidades na escola regular.

3.2. Segunda dimensão – análise das práticas discursivas

Os elementos esperados do texto em questão são: a proposta e os fundamentos da política de educação inclusiva, qual a visão de ensino que essa nova perspectiva tem e as orientações para sua implementação.

Em relação ao primeiro elemento, o documento explica que essa política tem o objetivo de permitir “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2008, p. 8).

No que diz respeito ao segundo elemento, o texto cita o artigo 205, que explica que “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2008, p. 2).

Já para abordar a questão das orientações para a implementação da política de educação inclusiva, no texto há o tópico VI, intitulado “VI – Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Essa parte, além de explicar quais os objetivos da política em questão, detalha como ela atua nos diferentes níveis de ensino e qual a formação esperada para o professor de cada segmento.

Na análise das práticas discursivas, um ponto que deve ser discutido é de que maneira o texto cumpre linguisticamente seus objetivos e se há visibilidade dos mesmos. No documento estudado, é citado que “na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às *necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência*”. No entanto, uma questão gerada com essa afirmação é quem seriam esses “alunos com deficiência” e quais seriam suas “necessidades educacionais especiais”. Apesar de serem citados, não é discutido quem é esse público e nem quais são suas especificidades.

Outro problema encontrado no documento é a denominação utilizada para se referir às pessoas com especificidades. Além de generalizar indivíduos com diversas especificidades - como surdos, cegos, cadeirantes, entre outros -, os colocando em um único grupo, em alguns momentos, eles são definidos como “pessoas com deficiência”, termo que foca na sua limitação, e não nas suas capacidades.

Inclusive, há no documento, uma parte que comenta que “as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão”. Nesse momento, é esperado que se discuta as diversas especificidades existentes, mas a

definição dada para “pessoas com deficiência” também é generalizante e preconceituosa:

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. (BRASIL, 2008, p. 9)

O documento, ao afirmar que a pessoa que “tem impedimentos de longo prazo [...], em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”, direciona a culpa da exclusão para as pessoas com especificidades, quando, na verdade, elas não são incluídas porque não há medidas efetivas para que a inclusão no ensino regular ocorra. Além disso, especificamente no caso dos surdos, há diversos estudos atuais que provam que essa comunidade é excluída da escola não por ter alguma limitação cognitiva, mas sim porque não há metodologias direcionadas para esse público e porque, muitas vezes, os surdos entram na escola sem terem sido alfabetizados nem em libras (língua brasileira de sinais) e nem em português, o que prejudica sem desenvolvimento intelectual. Como explicam Leite & Cardoso, a dificuldade de aprendizagem dos surdos “não são inerentes a sua condição de surdez, mas geradas por uma política demagógica de inclusão escolar” (LEITE & CARDOSO, 2009, p. 3445).

Logo, podemos concluir que a visão do documento em relação ao aluno surdo, denominado como “aluno com deficiência”, é de um indivíduo que apresenta “impedimentos de natureza física, mental ou sensorial”. Isso porque, apesar de se propor a fornecer as orientações para a implementação da educação inclusiva, em alguns momentos, o documento mostra uma representação generalizada do surdo e o coloca em uma posição subalterna em relação ao ouvinte. Além disso, agrupa todos os alunos com especificidades em um mesmo conjunto, como se todos tivessem as mesmas particularidades e necessidades, ignorando, dessa forma, as múltiplas subjetividades e identidades desses indivíduos.

Por outro lado, há momentos em que o documento fala especificamente dos alunos surdos e, nessas partes, além de serem abordadas suas necessidades específicas, a denominação para essa comunidade muda também: em vez de ser utilizado o termo “alunos com deficiência”, começa a ser usado o termo “alunos surdos”, como podemos notar no trecho abaixo:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – língua portuguesa/libras desenvolve o ensino escolar na língua portu-

guesa 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 os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008, p. 11)

Dessa forma, quanto mais o texto generaliza a representação do surdo, mais ele deixa de falar sobre sua identidade e suas especificidades. Além disso, podemos notar que, nos momentos em que são abordadas questões específicas dessa comunidade, a denominação para esses alunos muda, e eles deixam de ser chamados de “alunos com deficiência” para serem chamados de “surdos”.

3.3. Terceira dimensão – análise da prática social

Podemos identificar o aparecimento de formações ideológicas e hegemônicas reconhecíveis no texto. Segundo Fairclough, há três asserções para as bases teóricas do conceito ideologia:

Primeiro, a asserção de que ela tem existência material nas práticas das instituições, que abre o caminho para investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia. Segundo, a asserção de que a ideologia “interpela os sujeitos”, que conduz à concepção de que um dos mais significativos “efeitos ideológicos” que os linguistas ignoram no discurso (segundo ALTHUSSER, 1971, p. 161, n. 16) é a constituição dos sujeitos. Terceiro, a asserção de que os ‘aparelhos ideológicos de estado’ (instituições tais como a educação ou mídia) são ambos locais e marcos delimitadores na luta de classe, que apontam para a luta no discurso e subjacente a ele como foco para uma análise de discurso orientada ideologicamente. (FAIRCLOUGH, 1992, p. 116)

Nesse contexto, Thompson (1990) explica que há diversos modos de operação da ideologia, como, por exemplo, a Unificação. Ela diz respeito às “relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas através da construção, no nível simbólico, de uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independente das diferenças e divisões que possam separá-los” (THOMPSON, 1990, p. 88). Esse modo de operação da ideologia utiliza como estratégia de construção simbólica a padronização, estratégia na qual “formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão, que é proposto como um fundamento partilhado e aceitável de troca simbólica” (THOMPSON, 1990, p. 88).

Levando em conta o documento analisado, podemos notar a presença da unificação, pois é utilizada a estratégia de padronização ao se

referir a todos os alunos com diferenças especificidades como “alunos com deficiência”. Logo, como consequência, o texto, em alguns momentos, atualiza o discurso da “deficiência”, cristalizado no imaginário social.

Outro elemento que pode ser identificado no texto é a presença de formações hegemônicas, que diz respeito ao fluxo constante entre identidades legitimadoras, de resistência e de projeto. A construção desses tipos de identidade, por sua vez, se dá em contextos de poder, na luta entre a fixação e a desarticulação de construções identitárias. Segundo Fairclough, o conceito de hegemonia é definido como:

[...] é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um ‘equilíbrio instável’. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. (FAIRCLOUGH, 1992, p. 122)

No documento “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, é possível notar que, mesmo com a proposta de inclusão visando à valorização da diferença, ainda há conflitos entre esses três tipos de identidades encontrados no texto no que diz respeito à surdez. Isso porque, por um lado, há a presença da identidade legitimadora introduzida por instituições dominantes, que enxerga o surdo como “deficiente”. No entanto, por outro, há também a presença da identidade de resistência, que vai contra a visão negativa da surdez ao se referir à comunidade surda como “surdos” e que leva à identidade de projeto, que seria o “orgulho de ser surdo”.

4. Conclusão

A partir da análise do documento em questão, podemos concluir que a representação do surdo como deficiente e a falta de conhecimento sobre a cultura e identidade surdas cria uma visão estereotipada e generalizante dessa comunidade. Um dos perigos existentes dessa visão generalizante, que coloca as pessoas com diversas especificidades como pertencentes a um único grupo, é que ela vai além do texto: o equívoco na representação desses grupos faz com que se crie a ideia de que todos têm as

mesmas necessidades e, com isso, não são discutidas as adequações necessárias no ensino para a inclusão de pessoas com cada uma das especificidades existentes.

Uma consequência causada por essa representação equivocada dos surdos e das pessoas com especificidades pode ser notada na própria realidade escolar brasileira. Apesar das exigências da política nacional de inclusão – a qual considera que alunos com necessidades especiais devem ser incluídos em escolas ditas regulares – as ações voltadas à inclusão escolar desses alunos estão acontecendo precipitadamente ou, no caso dos surdos, desconsiderando um fator importante para que de fato a inclusão ocorra: a singularidade linguística da comunidade surda em sua especificidade viso-espacial.

Eliminar o preconceito e reducionismos da sociedade é um caminho difícil, mas mudar a perspectiva e o olhar que temos em relação às pessoas com especificidades é um fator fundamental para que sejam discutidas suas necessidades e para que haja a real inclusão desses alunos no espaço escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

LEITE, J. G.; CARDOSO, C. J. Inclusão escolar de surdos: uma análise de livros de alfabetização. In: *Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Curitiba: Champagnat, 2009, p. 1-13.