

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL II

AUTORAS:

Eliana da Costa Pereira de Menezes

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Sabrina Fernandes de Castro

Simoni Timm Hermes



EDUCAÇÃO ESPECIAL

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL II

AUTORES

Eliana da Costa Pereira de Menezes

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Sabrina Fernandes de Castro

Simoni Timm Hermes

1ª Edição

UAB/NTE/UFSM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Santa Maria | RS

2017

©Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE.

Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Michel Temer

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Mendonça Filho

PRESIDENTE DA CAPES

Abilio A. Baeta Neves

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

REITOR

Paulo Afonso Burmann

VICE-REITOR

Paulo Bayard Dias Gonçalves

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO

Frank Leonardo Casado

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO

Martha Bohrer Adaime

COORDENADOR DE PLANEJAMENTO ACADÊMICO E DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Jerônimo Siqueira Tybusch

COORDENADOR DO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

José Luiz Padilha Damilano

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

COORDENADOR UAB

Reisoli Bender Filho

COORDENADOR ADJUNTO UAB

Paulo Roberto Colusso

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

ELABORAÇÃO DO CONTEÚDO

Eliana da Costa Pereira de Menezes

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Sabrina Fernandes de Castro

Simoni Timm Hermes

REVISÃO LINGUÍSTICA

Camila Marchesan Cargnelutti

Maurício Sena

APOIO PEDAGÓGICO

Carmen Eloísa Berlote Brenner

Caroline da Silva dos Santos

Keila de Oliveira Urrutia

Siméia Tussi Jacques

EQUIPE DE DESIGN

Carlo Pozzobon de Moraes – Ilustrações

Juliana Facco Segalla – Diagramação

Matheus Tanuri Pascotini – Capa e Ilustrações

PROJETO GRÁFICO

Ana Letícia Oliveira do Amaral



F981 Fundamentos da educação especial II [recurso eletrônico] / Eliana da Costa Pereira de Menezes ... [et al.]. – 1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2017.
1 e-book

Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB
Acima do título: Educação especial
ISBN 978-85-8341-258-8

1. Educação especial I. Menezes, Eliana da Costa Pereira de II. Universidade Aberta do Brasil III. Universidade Federal de Santa Maria. Núcleo de Tecnologia Educacional

CDU 376

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte - CRB-10/990
Biblioteca Central da UFSM



Ministério da
Educação



PROGRAD



APRESENTAÇÃO

Car@s Alun@s,
sejam bem-vind@s à disciplina *Fundamentos da Educação Especial II!*
Na disciplina *Fundamentos da Educação Especial I*, ofertada no 1º semestre do Curso, propomos uma discussão relativa à emergência da Educação Especial como campo de saber-poder responsável pelos sujeitos “anormais”, e à organização das modalidades de atendimento educacional especializado nas políticas atuais de inclusão. Na continuidade desses estudos, apresentamos agora a disciplina *Fundamentos da Educação Especial II*, obrigatória para integralização curricular deste Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância), que faz parte do Núcleo da Fundamentação da Educação Especial do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância), com 60 horas teóricas.

Com o objetivo de compreender os processos de in/exclusão dos sujeitos com deficiência mental e surdos no contexto de escolarização, as discussões que a constituem foram construídas com o foco específico nas áreas da surdez e da deficiência mental, a partir das seguintes unidades didáticas: Unidade 1 – Processos de in/exclusão no contexto de escolarização; Unidade 2 – Aspectos históricos e pedagógicos da surdez; Unidade 3 – Aspectos históricos e pedagógicos da deficiência mental. Dessa maneira, as áreas da surdez e da deficiência mental serão contextualizadas e introduzidas nas Unidades 2 e 3, de modo que você possa aprofundar os estudos dessas áreas nos demais semestres letivos deste Curso.

Orientamos que você se empenhe na leitura do caderno didático, estando atento para os materiais complementares sugeridos ao longo deste texto, bem como participe das discussões no Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem Moodle para continuidade desta formação inicial em Educação Especial. O caderno didático e as discussões no AVEA Moodle permitirão a construção de subsídios teórico-práticos importantes para as demais disciplinas da matriz curricular e para a produção nos Estágios Supervisionados nas áreas da surdez e da deficiência mental.

Um semestre letivo produtivo e proveitoso a nós!

ENTENDA OS ÍCONES



ATENÇÃO: faz uma chamada ao leitor sobre um assunto, abordado no texto, que merece destaque pela relevância.



INTERATIVIDADE: aponta recursos disponíveis na internet (sites, vídeos, jogos, artigos, objetos de aprendizagem) que auxiliam na compreensão do conteúdo da disciplina.



SAIBA MAIS: traz sugestões de conhecimentos relacionados ao tema abordado, facilitando a aprendizagem do aluno.



TERMO DO GLOSSÁRIO: indica definição mais detalhada de um termo, palavra ou expressão utilizada no texto.

SUMÁRIO

▷ APRESENTAÇÃO ·5

▷ UNIDADE 1 – PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO NO CONTEXTO DE ESCOLARIZAÇÃO ·9

Introdução ·11

1.1 Aprendizagem e socialização ·12

1.2 Escola comum/regular, escola especial e instituição especializada nas práticas de institucionalização da Educação Especial ·18

1.3 Situações de aprendizagem e não-aprendizagem ·25

▷ UNIDADE 2 - ASPECTOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS DA SURDEZ ·28

Introdução ·30

2.1 A surdez entre práticas de medicalização, diversificação e diferenciação: representações negociáveis ·31

2.2 Discursos educacionais: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo ·35

2.3 Língua, artefatos e cultura surda no contexto da Educação de Surdos ·40

▷ UNIDADE 3 - ASPECTOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS DA DEFICIÊNCIA MENTAL ·47

Introdução ·49

3.1 A formação histórica da deficiência mental e os processos de diagnóstico, identificação, caracterização, classificação e hierarquização do aluno com deficiência mental ·50

3.2 O atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência mental na lógica inclusiva ·56

▷ CONSIDERAÇÕES FINAIS ·66

▷ REFERÊNCIAS ·68

▷ APRESENTAÇÃO DOS AUTORES ·75

1

PROCESSOS DE
IN/EXCLUSÃO NO
CONTEXTO DE
ESCOLARIZAÇÃO

INTRODUÇÃO

A Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, previu a obrigatoriedade e a gratuidade da Educação Básica dos quatro (04) aos dezessete anos (17) de idade no nosso país, entre outros assuntos, alterando a redação do Artigo 208 da Constituição Federal de 1988. A Educação Básica, formada pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, conforme você estudou na disciplina de *Políticas Públicas da Educação*, constitui-se como nível da educação escolar brasileira, sendo seguida da Educação Superior. Por isso, como estratégia de universalização da Educação Básica, propôs-se a ampliação na idade de escolarização obrigatória, sendo a Emenda Constitucional n. 59 subsidiada pelo histórico de legislações anteriores. Considerando esse contexto com implicações não apenas na idade de escolarização obrigatória, mas nos critérios de qualidade para organização dessa escolarização no nosso país, os estudos nesta Unidade 1 estarão voltados à escola. Afinal, qual a função social da escola? Como, por séculos, a escola constituiu-se como lugar privilegiado para a educação de crianças e adolescentes no nosso país? Como, na atualidade, essa mesma escola opera nos processos de in/exclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

De antemão, afirmamos a existência de uma diferença conceitual entre educação e escola. Na condição de sujeitos, estamos nos relacionando conosco mesmos, com objetos, com outros sujeitos, e nessas relações efetivamos práticas de educação. A educação refere-se às ações de formação do sujeito, seja na família, na vizinhança, na igreja, na escola, no supermercado, na praça, etc., e está presente na escola, mas não pode ser reduzida a ela. Isso porque a escola constituiu-se como um lugar específico e talvez privilegiado de ações de educação, sendo que integra o sistema educacional no nosso país, mas tem como foco a formação de determinado tipo de sujeito para determinado tipo de sociedade, através dos seus objetivos, das regras, da sistematização das atividades, da avaliação, entre outras garantias do processo de escolarização. Alguns autores, que inclusive serão referendados neste caderno didático, afirmam a existência de uma maquinaria escolar. Considerando isso, na formação de professores e professoras da Educação Especial, parece fazer sentido perguntar sobre a escola. A escola obrigatória? A escola gratuita? A escola laica? A escola universal? A escola inclusiva? A escola e as mais variadas adjetivações, interfaces, ou os mais variados efeitos.

Essas perguntas, junto com tantas outras que você pode estar formulando neste momento, não precisam ser respondidas. Imaginamos que, assim como nós, você passou vários anos na escola, e talvez continue na escola, então, por que não perguntar sobre ela? Podemos dizer que optamos em formular tais questões, simplesmente, para incomodar, indagar, inquietar essa posição de uma escola desde sempre aí ou para sempre aí. Nesse sentido, na subunidade 1.1, “Aprendizagem e socialização”, queremos movimentar as discussões sobre a função social da escola, e, no que tange à Educação Especial, dessa escola que se diz inclusiva. Na su-

bunidade 1.2, “Escola comum/regular, escola especial e instituição especializada nas práticas de institucionalização da Educação Especial”, versaremos sobre as práticas de institucionalização da Educação Especial no nosso país, referendando as noções de norma e normalização. Na subunidade 1.3, “Situações de aprendizagem e não-aprendizagem”, firmaremos nosso entendimento de que, no contexto da Educação Especial, podemos produzir ora situações de aprendizagem, ora situações de não-aprendizagem, sem que isso seja uma mera derivação do sujeito com o qual estamos atuando ou intervindo.

1.1

APRENDIZAGEM E SOCIALIZAÇÃO

No artigo “**A maquinaria escolar**” de Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992), o aparecimento da escola está vinculado ao aparecimento de uma série de instâncias, tais como: a **definição de um estatuto de infância**, a emergência de um espaço específico para a educação das crianças, o aparecimento de um corpo de especialistas, a destruição de outros modos de educação, a institucionalização da escola através da imposição de obrigatoriedade, fato este que teve nova repercussão no nosso país com a Emenda Constitucional n. 59. Essa série de instâncias mostram as condições históricas de surgimento da escola e, por sua vez, problematizam a escola como esse lugar produzido para a formação dos sujeitos na sociedade ocidental, de forma pública, gratuita, laica e universal em meados do século XX. Na medida em que a finalidade da escola está na formação dos sujeitos, a noção de maquinaria escolar torna-se produtiva. Veja a ilustração abaixo:

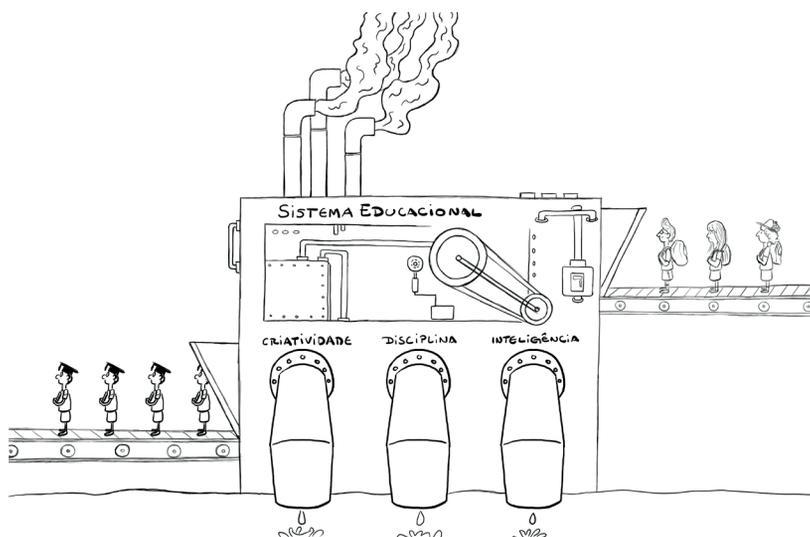


SAIBA MAIS:

Você pode ler esse artigo na íntegra no link: <https://pt.scribd.com/doc/70553618/Julia-Varela-e-Fernando-Alvarez-Uria-Maquinaria-Escolar-1>

Assista o documentário brasileiro “A invenção da infância” (2000) através do link http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_invencao_da_infancia

FIGURA I



FONTE: NTE, 2017

A escola obrigatória faz com que todos os sujeitos ingressem num local específico. A escola obrigatória. A escola gratuita. A escola laica. A escola universal. O direito de todos à educação, preconizado na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, e referendado na nossa Constituição Federal de 1988, tornou a escola o lugar por excelência de formação dos sujeitos. Todos os sujeitos devem ingressar na escola e, no nosso contexto, permanecer nesse lugar dos quatro aos dezessete anos. Para tal, a figura do professor que opera a máquina e os materiais didáticos (lembremos que a Didática, disciplina que você terá na sequência deste Curso, trata da dimensão de ensinar e aprender) empregados nessa operação irão possibilitar a formação dos sujeitos cidadãos esperados pela sociedade. Carreira, bem-estar, cultura, dignidade, poder são algumas das expressões imprimidas nos sujeitos que saem da escola.

Note, ainda, que a ilustração acima possui uma válvula de escape denominada de resíduos. Resíduos que seriam, no nosso caso, os sujeitos da Educação Especial. Mas, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, estudada na disciplina de “Fundamentos da Educação Especial I”, que esses sujeitos e tantos outros não são mais enquadrados na pretensa categoria de resíduos. Os sujeitos da Educação Especial, além de ingressar, precisam permanecer nessa escola dos quatro aos dezessete anos. A escola inclusiva. O professor da sala comum/regular, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), as famílias, as parcerias, entre outros, precisam operar a máquina e, empregando materiais de acessibilidade, didático, pedagógicos, promover a formação de sujeitos que, independente das condições próprias, devem desejar permanecer incluídos na sociedade.

A maquinaria escolar diz respeito a essas condições de, através de um funcionamento específico e, digamos, sistêmico, produzir determinado tipo de sujeito para determinado tipo de sociedade. Guilherme Carlos Corrêa, no texto “O que é a escola?” (2000), ao tratar de duas investidas de ações pedagógicas por meio das escolas no nosso país, a saber: a vinda das ações jesuítas em 1549 e as ações dos militares em parceria com as agências financiadoras norte-americanas a partir de 1960, explicita que “a educação que acontece nas escolas, públicas ou particulares, é sempre controlada por leis que regem a educação nacional e submetida a uma série de limites que garantem a efetividade do processo de escolarização” (CORRÊA, 2000, p. 75), sendo esses limites postulados como garantias da escolarização pelo referido autor. Em obra posterior, “Educação, comunicação e anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil”, o autor também mostra o funcionamento da maquinaria escolar através das garantias de escolarização:



SAIBA MAIS:

Quer estudar mais? Leia a obra “Educação, comunicação e anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil”, de Guilherme Carlos Corrêa (2006) em: <https://we.riseup.net/assets/160973/Guilherme%20Carlos%20Corr%C3%AAa%20Educa%C3%A7%C3%A3o,%20comunica%C3%A7%C3%A3o,%20anarquia.pdf>

Uma máquina de produção de cidadãos. Assim, garantem a escolarização, as ações de inventar espaços próprios para a educação; de controlar o tempo em que se desenvolvem as atividades escolares; de selecionar saberes aos quais se confere caráter de universalidade; de inventar uma relação saber-capacidade; de desqualificar outras práticas em educação; de obrigar à frequência; de seriar; de avaliar e de certificar (CORRÊA, 2006, p. 30).

Interessam-nos, neste momento, duas dessas garantias da escolarização, que também foram tematizadas por Alvarez-Uria e Varela (1992): inventar espaços próprios para a educação e desqualificar outras práticas de educação. Tais garantias, de certa maneira, são pistas de como a escola constituiu-se como lugar privilegiado para a educação de crianças e adolescentes no nosso país e no mundo.

Inventar espaços (e poderíamos expressar tempos) próprios para a educação refere-se à criação de locais específicos para a formação dos sujeitos, que não estariam mais em contato direto com os adultos e com a vida propriamente dita, mas num espaço-tempo com objetivos, regras, sistematização das atividades, avaliação. Conhecido pela obra *História social da infância e da família*, Philippe Ariès (1981) indica, primeiro, pensar no enclausuramento das crianças, e depois, na importância da educação escolar no âmbito familiar. Vamos nos deter na primeira abordagem do seu prefácio, ou seja, a escolarização.

A partir de um certo período (o problema obcecante da origem, ao qual voltarei mais tarde, e, em todo o caso, de uma forma definitiva e imperativa a partir do fim do século XVII uma mudança considerável alterou o estado de coisas que acabo de analisar. Podemos compreendê-la a partir de duas abordagens distintas. A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. Essa separação e essa chamada à razão - das crianças - deve ser interpretada como uma das faces do grande movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado. Mas ela não teria sido realmente possível sem a cumplicidade sentimental das famílias, e esta é a Segunda abordagem do fenômeno que eu gostaria de sublinhar. A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os

cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes. Essa afeição se exprimiu sobretudo através da importância que se passou a atribuir a educação (ARIES, 1981, p. 5).

Também Corrêa (2006, p. 23), remetendo a Ivan Illich, filósofo e pedagogo austríaco reconhecido como crítico da institucionalização da educação na sociedade contemporânea, postula escolarização como “conjunto de processos educacionais que se dão sob a vigência e respeito a uma lei que regula, indistintamente, todas as instituições de ensino dentro de um território, ou seja, o conjunto de processos educacionais regulados pelo Estado”. Dessa forma, o longo processo de enclausuramento das crianças junto com o sistema nacional que mantém, orienta e regulamenta as ações educacionais desenvolvidas nas escolas ratificam a existência de um espaço-tempo específico na formação dos sujeitos.

A escola, pontuando ordenamento e disciplina no processo de enclausuramento das crianças e integrando um sistema nacional, assumiu essa função social de transmitir, construir ou produzir conhecimento na sala de aula. “A sala de aula constitui-se, assim, num espaço idealmente projetado para a relação sujeito-conhecimento, um espaço de solidão, de comunicação” (CORRÊA, 2000, p. 76). Atualmente, inegavelmente, ao sermos questionadas pela função social da escola, postulamos que tal função está vinculada a essa transmissão, construção ou produção do conhecimento. A relação sujeito-conhecimento materializa a finalidade da escola obrigatória, gratuita, laica, universal, inclusiva. E isso, talvez, seja um indício de que, apesar de tantas e tantas crises, a escola mantenha-se presente na formação dos sujeitos na atualidade.

A presença contínua e permanente da escola implica desqualificar outras práticas em educação. Mesmo que reconheçamos práticas não formais ou informais em educação, a escola constitui-se como um lugar específico e privilegiado de ações de educação no sistema educacional no nosso país. Ninguém escapa da escola. Ninguém fica fora da escola dos quatro aos dezessete anos de idade. O projeto de formação e vida do sujeito está atrelado ao espaço-tempo escolar e, por isso, o regime de certificação escolar torna-se uma possibilidade de continuidade nos estudos, ingresso no mercado de trabalho, etc. Infelizmente, outras práticas em educação não são reconhecidas como promotoras de transmissão, construção ou produção do conhecimento. Acabam, geralmente, sendo referenciadas meramente como práticas de socialização.

Socialização, aqui, implica a integração do sujeito aos grupos com os quais convive, assimilando e projetando características, costumes, histórias, valores, enfim, formas de vida. Iniciamos a socialização nas nossas famílias. Depois, como a socialização se refere à educação propriamente dita, socializamos na vizinhança, na igreja, na escola, no supermercado, na praça, etc. Por isso, embora práticas de socialização façam parte da vida na escola, a escola não deve ou pode ser referendada meramente como uma escola que socializa. Importante expressarmos isso aqui, principalmente, porque no contexto da Educação Especial, muitas vezes, presenciamos relatos como “ele (o aluno) está socializando” ou “ela (a aluna) está progredindo na escola devido à socialização”. Mais uma vez, a escola tem como função social transmitir, construir ou produzir conhecimento. E isso vale

para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, afinal, o acesso, a participação e a aprendizagem são objetivos da inclusão desses sujeitos na escola comum/regular/inclusiva.

1.2

ESCOLA COMUM/REGULAR, ESCOLA ESPECIAL E INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA NAS PRÁTICAS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

No título da Unidade 1, “Processos de in/exclusão no contexto de escolarização”, introduzimos o entendimento de que **inclusão e exclusão** não devem ser tomadas como distantes ou opostas, na medida em que, junto com autores como Céli Regina Jardim Pinto (1999), Márcia Lise Lunardi (2001), Alfredo Veiga-Neto (2001, 2008), Maura Corcini Lopes e Alfredo Veiga-Neto (2007), Maura Corcini Lopes (2009), preferimos utilizá-las num movimento de composição. Assim, grafamos in/exclusão. Incluir não significar estar dentro. Excluir não significa estar fora. A inclusão e a exclusão implicam a efetividade das interações, neste caso, na escola, por isso, in/exclusão. Ou seja, a inclusão pode produzir a inclusão propriamente dita, mas a inclusão também pode produzir a exclusão. Nesse sentido, inclusão e exclusão são duas faces de uma mesma moeda, conforme o artigo “Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda”, de Márcia Lise Lunardi (2001), na Revista de Educação Especial da UFSM, sugerido para leitura na disciplina de *Fundamentos da Educação Especial I*.



ATENÇÃO: inclusão e exclusão pertencem a uma mesma matriz de saber e poder; por isso, elas compõem-se e não se opõem: in/exclusão.

Por exemplo, numa das atividades do Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância), você vai visitar uma escola comum/regular onde há um aluno com deficiência mental inserido no terceiro ano do Ensino Fundamental de uma sala de aula comum/regular e que, no turno inverso, duas vezes por semana, frequenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sala de recursos multifuncionais, sendo que esse aluno tem demonstrado avanços significativos no seu processo de escolarização. Na mesma escola, há uma aluna surda, usuária da Língua Brasileira de Sinais (Libras), integrante da comunidade de surdos da sua cidade, inserida no primeiro ano do Ensino Fundamental, cujos professores e colegas não utilizam Libras e, por isso, a aluna frequenta duas vezes por semana o AEE na sala de recursos multifuncionais para ter atividades de Libras e Língua Portuguesa. Em ambos os casos, você poderá presenciar inclusão ou exclusão. Isso porque estar dentro de uma escola comum/regular dita inclusiva não significa que o sujeito

com deficiência mental ou o sujeito surdo participe das atividades promovidas nos seus espaços-tempos e potencialize seus processos de aprendizagem e desenvolvimento nesses contextos. Da mesma forma, estar dentro de uma instituição especializada como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) ou Escola de Surdos não significa que o sujeito com deficiência mental ou o sujeito surdo esteja excluído do processo de escolarização. Em ambas as instituições, escolar ou especializada, você poderá presenciar inclusão ou exclusão, na medida em que in/exclusão implica a efetividade das interações.

Considerando isso, os conteúdos desta subunidade, com as atualizações cabíveis, foram extraídos do capítulo 4 “In/exclusão escolar e Educação Especial: emergências do Atendimento Educacional Especializado”, subcapítulo 4.2 “Norma, normação, normalização como matriz de inteligibilidade das políticas de inclusão escolar”, da dissertação de Mestrado em Educação “O Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governmentação: a condução das condutas docentes na escola inclusiva”, produzida por Simoni Timm Hermes, sob orientação da Professora Doutora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, no ano de 2012. Esse subcapítulo, na sua parcialidade, com o título “Entre a disciplina e a segurança: o Atendimento Educacional Especializado”, integra os anais do 4º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e do 1º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação, publicados pela Universidade Luterana do Brasil, Campus de Canoas, Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2011.

Parece que normalidade e normalização estejam no âmago das políticas de inclusão e, por assim dizer, dos serviços da Pedagogia, da educação especializada. Embora os discursos pedagógicos mais otimistas tentem contrariar, reverter, transformar o eixo da norma, esta continua deduzindo os normais e os anormais no fazer pedagógico. Afinal, a escola moderna tinha e continua adotando por função e responsabilidade social a medida de formar cidadãos, sujeitos autônomos, críticos e reflexivos. Mais ainda, que colaborem na transformação do meio social. De qualquer forma, a normalização desaparece do discurso pedagógico moderno. Não desaparece nesta escrita, na medida em que o próprio discurso pedagógico moderno parece mobilizar o processo de normalização dos sujeitos.

A norma, como mostra o filósofo Michel Foucault (2008), notoriamente emergente nos mecanismos de disciplina, nesses mecanismos que, no final do século XVII e no decorrer do século XVIII, instalam-se na sociedade, difere da regra jurídica, da lei, pois se configura como uma regra natural no campo das ciências humanas. Os saberes médicos, psiquiátricos, psicológicos, aqueles que fomentam a ideia de direitos humanos, os saberes pedagógicos e os demais saberes especializados orientam seu exercício pela norma.



SAIBA MAIS: assista “Foucault Educação” no link https://www.youtube.com/watch?v=3eQgOy_5lbg, e conheça vários pesquisadores interessados nos Estudos Foucaultianos em Educação

Assim, a norma não apenas aciona os mecanismos disciplinares e, sim, acompanha os dispositivos de segurança mobilizados por uma nova tecnologia proposta já no século XVIII, o biopoder, que trataremos depois. A norma está, dessa maneira, vinculada ao indivíduo-corpo e à população, entendida como, “novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável” (FOUCAULT, 2005, p. 292). Continuando com as palavras do autor:

Pode-se dizer que o elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e a população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a “norma”. A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar (FOUCAULT, 2005, p. 302).

A partir daí, reside a indicação que a norma não deve ser compreendida na sua negatividade, ou seja, naquilo que poderia ter de repressão, de proibição nos mecanismos de disciplina e nos dispositivos de segurança, mas naquilo que ela produz, na sua, se assim quiserem, positividade. A norma identifica, classifica, hierarquiza, ordena? Sim. Ao mesmo tempo, ela produz a normalidade, a anormalidade, as diferentes curvas dessa relação. Então, nas suas operações, a norma envolve-se com dois processos distintos, de acordo com Foucault (2008). O primeiro, normação, vincula-se propriamente à disciplina. O segundo, por sua vez, adentra os dispositivos de segurança e pode ser denominado de normalização. Vamos ver.

Na condição de estabelecimento da norma, da prescrição e da identificação do normal e do anormal, trata-se de um mecanismo disciplinar, portanto, de uma normação. Foucault, nesse sentido, retoma a epidemia da varíola e indica que, primeiramente, a partir desse problema, instituiu-se uma série de cálculos de probabilidade e de instrumentos estatísticos para, num segundo momento, a varíola e a vacinação se acoplarem a outros mecanismos de segurança da sociedade. Todo o processo estava pautado na figura do homem saudável e, portanto, da saúde, originaram-se tanto os modos de organizar a população, quanto as formas de agenciar outras medidas de promoção da saúde.

O dispositivo de segurança a ser implantado, posteriormente, e em conjunto com operações da soberania e da disciplina, pode, nesse processo de normação, ocupar-se de quatro elementos. Dito de outra maneira, em Foucault (2008), as noções de caso, risco, perigo e crise possibilitarão configurações da segurança, da própria noção de população, noção e configuração estas a serem retomadas posteriormente.

A noção de caso implica congrega os fenômenos do indivíduo-corpo na coletividade, ou seja, identificando, quantificando e racionalizando os processos para dar condições de visibilidade ao caso e também ao caso no coletivo. A noção de risco estabelece-se a partir da medida de estudar a possibilidade de ocorrência

da morbidade e da mortalidade, alertando e difundindo os riscos relacionados ao bem-estar do homem e de seus pares. Por sua vez, a noção de perigo refere-se aos modos e às intensidades desses riscos, sendo os mais elevados relativos às zonas de alto risco. Por fim, a crise depende dessas intervenções artificiais para amenizar e regularizar situações (FOUCAULT, 2008).

Ao tomar o processo de normalização, agora, sob o registro da gestão da segurança, Foucault menciona que a norma funciona nesse jogo entre o normal, o anormal e as diferentes curvas de normalidade. “Temos portanto aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras, mais favoráveis em todo caso que as outras” (FOUCAULT, 2008, p. 82-83). Neste caderno didático, utilizaremos esta noção de processo de normalização tanto por entender que as lógicas e as operações da educação e da escolarização ocorrem nos modos do mecanismo disciplinar e do dispositivo de segurança, quanto pela ideia que, pela normalização, estabelecem-se as políticas de Estado, as políticas de Governo, os processos de subjetivação dentro e fora das escolas, as campanhas, os programas, as ações – seja de uma educação para todos, de uma escola para todos, seja de serviços aos sujeitos da Educação Especial.

Bem, por conseguinte, cabe dizer que, nesses **processos de normalização**, tudo e todos estão no registro da norma. Mesmo que brevemente, uma vez que esse movimento será retomado pontualmente nas Unidades 2 e 3, diferentes interfaces do sujeito dito anormal com a sociedade foram materializadas nas atuações das instituições especializadas, das escolas especiais e, com mais vigor agora, das escolas comuns/regulares. Como você verá na sequência, no século XVIII, surgiram as primeiras iniciativas individuais e em grupo para atendimento das pessoas com alguma deficiência física, mental ou sensorial em países europeus. No século XIX, essas preocupações de um atendimento especializado chegaram e promoveram ações nos Estados Unidos, Canadá e no Brasil.



INTERATIVIDADE: convidamos você a assistir o filme “Sociedade dos poetas mortos” (1989) para refletir sobre os processos de normalização.

Na Europa, foram criadas as primeiras instituições especializadas bem como os primeiros sistemas, métodos destinados às pessoas com deficiência. Destacam-se, nesse âmbito, conforme Mazzotta (1996): a primeira obra impressa “Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar”, de Jean Paul Bonet (Paris, 1620); a fundação da primeira instituição especializada na educação de surdos-mudos e do método de sinais pelo abade Charles M. Eppée; a criação de institutos de educação para surdos-mudos por Thomas Bradwood (Inglaterra, 1715-1806) e Samuel Heinecke (Alemanha, 1729-1790); a invenção do método orofacial por Samuel Heinecke; a criação do *Institute Nationale des Jeunes Aveugles* (Instituto Nacional de Jovens Cegos) por Valentim Haüy (Paris, 1784); a construção do sistema de comunicação Braille por Luís Braille (França, 1825); a fundação de uma instituição para deficientes físicos (Alemanha, 1832); o primeiro manual na educação de pessoas com deficiência mental “*De l’Éducation d’ um Homme Sauvage*”

por Jean-Marc Itard (1812-1838); em 1846, a criação do primeiro internato público da França e a publicação das obras “*Traitement Moral, Hygiène et Éducation des Idiots*” e “*Idiocy and its Treatment by the Physiological Method*” por Edward Seguin (França, 1812-1880); a implementação de um programa de treinamento para pessoas com deficiência mental nos internatos de Roma por Maria Montessori (Itália, 1870-1952); a apresentação de uma proposta curricular para retardados mentais leves por Alice Descoedres em 1928.

Na América do Norte, efetivaram-se ações particulares e coletivas apenas no século XIX quando, então, seguindo o modelo europeu, investiram no ensino público. Assim, a primeira escola pública “American School” de West Hartford, Connection, foi fundada pelo reverendo Thomas H. Gallaudet em 1817; a primeira escola para surdos “Institution Catholique des Sourds-Muets” foi fundada em 1848; a partir de 1829, surgiram os primeiros internatos para pessoas cegas – “*New England Asylum for the Blind*” em Massachusetts e “*New York Institute for the Education of the Blind*” em New York; a criação do primeiro internato público para deficientes mentais por Samuel Gridley; a fundação da primeira classe especial diária para retardados mentais em regime de externato, em 1896; a ampliação do regime de internato para pessoas com deficiência, em 1950; a fundação da “National Association for Retarded Children” em 1950 que, posteriormente, inspirou a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Brasil (MAZZOTTA, 1996).

Considerando isso, no século XX, investiu-se massivamente no processo de escolarização dos sujeitos que necessitavam de uma educação especializada no Brasil, segundo Mazzotta (1996). Na primeira metade desse século, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público que prestavam atendimento escolar especial às pessoas com deficiência mental; quatorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, que atendiam alunos com outras deficiências. Também, três instituições especializadas, uma estadual e duas particulares, que atendiam pessoas com deficiência mental e outras oito, três estaduais e cinco particulares, que se dedicavam à educação de pessoas com outras deficiências. Na segunda metade desse século, começaram a surgir iniciativas oficiais de âmbito nacional. Em 1957, ocorreu a *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro* dirigida pela professora Ana Rímoli de Faria Dória; em 1958, foi lançada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão por José Espínola Veiga; em 1960, ocorreu a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais* promovida pelo Ministro da Educação e Cultura Pedro Paulo Penido.

Esses massivos investimentos no processo de escolarização foram acompanhados pelas aprovações das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo estas vinculadas aos textos constitucionais de cada época. De maneira geral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961, tratou da educação de excepcionais, afirmando que, no que for possível, os sujeitos com deficiência deviam ser enquadrados ao sistema geral de educação. A reforma desta, através da Lei n. 5540, de 28 de novembro de 1968, apenas fixou normas de organização e funcionamento do Ensino Superior em sua articulação com a escola média. Outra reforma, através da Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971, atribuiu tratamento excepcional aos sujeitos com deficiência

física, mental e superdotação. Em 1972, foi criado o Grupo-Tarefa de Educação Especial e, em seguida, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Em 1983, o CENESP transformou-se na Secretaria de Educação Especial (SEESP) que, após constantes transformações – Coordenação de Educação Especial, Departamento de Educação Supletiva e Especial – foi efetivada em 1992, e fechada em 2011 com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. No ano de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que definiu a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar que deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, redação esta dada pela Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013.

Também, nesse processo de legitimação da Educação Especial, foram importantes os documentos que orientaram e subsidiaram a legislação da Educação Especial no Brasil nos últimos anos, a saber: a Política Nacional de Educação Especial, aprovada em 1994; e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, conforme você estudou na disciplina *Fundamentos da Educação Especial I*. O primeiro documento, a Política Nacional de Educação Especial, fundamentada na Constituição Federal de 1988, na LDBEN n. 9394/96, no Plano Decenal de Educação para Todos e no Estatuto da Criança e do Adolescente, derivou do movimento da inclusão como preferência. Constituíam o grupo do alunado da Educação Especial os alunos com deficiência (física, mental e sensorial), condutas típicas e altas habilidades/superdotação. A Educação Especial, calcada no enfoque sistêmico, integraria “o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos” (BRASIL, 1994, p. 17). Como base filosófica-ideológica da integração, a normalização estaria voltada ao meio, de modo que os sujeitos da Educação Especial tivessem condições de vida diária semelhantes aos sujeitos ditos normais. Dessa forma, as modalidades de atendimento da Educação Especial eram o atendimento domiciliar, a classe comum – cujos alunos da Educação Especial estariam em processo de integração instrucional –, a classe especial, a classe hospitalar, o Centro Integrado de Educação Especial, o ensino com professor itinerante, a escola especial, a oficina pedagógica, a sala de estimulação essencial e a sala de recursos.

O segundo documento, a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, resultou do Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, e prorrogado pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007, especificamente, pelos membros da então SEESP e por professores e pesquisadores da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, da Universidade de Brasília – UnB, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, da Universidade Federal do Ceará – UFC, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e da Universidade Federal de Santa Maria. Esta Política Nacional constitui o movimento de obrigatoriedade da inclusão, na medida em que “a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da esco-

la regular, promovendo o atendimento às necessidades especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 15). As modalidades de atendimento da Educação Especial da Política Nacional anterior continuam presentes, mesmo com a redução de verbas, contudo, a centralidade dos processos de ensino-aprendizagem desses sujeitos está na escola inclusiva, na medida em que a Política Nacional atual “tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008, p. 14).



ATENÇÃO: lembre que Educação Especial, Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado coexistem, mas não são sinônimos.

O corpo anormal existe. A ideia de anormalidade, do mais normal e do mais anormal, ou mesmo, no caso da Educação Especial, do sujeito com deficiência, do sujeito com transtornos globais do desenvolvimento e do sujeito com altas habilidades/superdotação, vai ser produzida nesse jogo da norma. Uma norma que não existe a priori, nem permanece fixa, mas condicionada e produzida nessas relações de saber e poder. Uma norma que se torna inevitável no jogo das normalidades/anormalidades, nos movimentos de in/exclusão escolar e/ou social.

A norma como matriz de inteligibilidade dos processos de in/exclusão e, por isso, das operações da Educação Especial, seja na escola comum/regular, seja na escola especial, seja na instituição especializada, implica que, através da norma, as formações e as operações entre o normal e o anormal podem ser compreendidas, reguladas e, por que não dizer, problematizadas. Lopes e Veiga-Neto (2007) indicam que as políticas de inclusão, de modo geral, realizam-se no momento em que normais e anormais são colocados juntos, num mesmo espaço, num mesmo tempo. As políticas de inclusão escolar, por sua vez, atuam nesse estar junto; na intenção de manter os alunos nas escolas e inscrever nos seus corpos, nos seus comportamentos, nas suas aprendizagens o desejo de ser e a possibilidade de permanecer incluído; operam na produção de subjetividades inclusivas, conforme a **tese** de Eliana da Costa Pereira de Menezes (2011).



SAIBA MAIS: a tese “A maquinaria escolar na produção de subjetividade para uma sociedade inclusiva”, de Eliana da Costa Pereira de Menezes (2011), está disponível em http://www.michelfoucault.com.br/files/Menezes_%20tese.pdf

1.3

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM E NÃO-APRENDIZAGEM

Neste momento, recuperaremos dois argumentos tratados nas subunidades 1.1 e 1.2, respectivamente, a transmissão, a construção ou a produção do conhecimento como função social da escola; e o objetivo de acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns/regulares proposto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ao fazer isso, intencionamos focar na situação de estar in/excluído na escola dita inclusiva, considerando o processo de negociação presente nesse estar in/excluído, e, ao mesmo tempo, nos afastar ou superar o foco no sujeito que, sendo um caso como estudamos na disciplina Fundamentos da Educação Especial I, está determinado a não aprender. Nesse sentido, consoante ao proposto por Eli Henn Fabris e Maura Corcini Lopes (2005, p. 05), no artigo “**Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna**”, optamos em utilizar as expressões situações de aprendizagem e situações de não-aprendizagem, sendo que:



SAIBA MAIS: consulte o artigo completo no link <http://28reuniao.anped.org.br/>, na seção “Trabalhos e pôsteres”, no “GT 15 - Educação Especial”

Ao focarmos o que é dito sobre eles, queremos chamar a atenção que, independentemente da sua situação biológica, cognitiva, física, psicológica etc., eles continuam sendo sujeitos da educação, sujeitos que estão na escola. Nessa medida, são alunos que têm o que aprender, para os quais se tem o que ensinar e que — se mudarmos a maneira pela qual olhamos para eles e os descrevemos —, eles podem ocupar outras posições e lugares de aprendizagem na escola.

Os argumentos recuperados dos subcapítulos 1.1 e 1.2 já demarcam essa intenção de sustentarmos que os sujeitos da Educação Especial, por estarem na escola comum/regular ou nas modalidades de atendimento, devem ter possibilidades de aprender, ou seja, a escola precisa cumprir sua função social, promovendo situações de aprendizagem. Não podemos ignorar que a escola tem uma função social e que a Política Nacional de Educação Especial atual reafirma essa função social em relação aos sujeitos da Educação Especial. Nesse sentido, na condição de professoras e aluno ou aluna deste Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância), suspeitemos dos discursos da escola como mero espaço-tempo de socialização dos sujeitos da Educação Especial. Afinal, podemos socializar em

outros espaços-tempos que não se comprometem com a formalidade do processo de ensino-aprendizagem ofertado pela escola. O sujeito da nossa atuação, como qualquer outro, precisa ser reconhecido e valorizado como sujeito que aprende, e esse aprender está relacionado com uma situação perpassada por outros sujeitos, outros contextos.

Agora, lembre-se do exemplo anterior para tentarmos exercitar situações de aprendizagem e não-aprendizagem no contexto escolar. O aluno com deficiência mental inserido no terceiro ano do Ensino Fundamental de uma sala de aula comum/regular e que frequenta o AEE no turno inverso, duas vezes por semana, na sala de recursos multifuncionais. A aluna surda inserida no primeiro ano do Ensino Fundamental e que frequenta duas vezes por semana o AEE na sala de recursos multifuncionais para ter atividades de Libras e Língua Portuguesa. Hipoteticamente, se o aluno com deficiência mental tem demonstrado avanços significativos no seu processo de escolarização, provavelmente, ele esteja em situação de aprendizagem na escola. Se a aluna surda, sendo usuária da Língua Brasileira de Sinais (Libras), integrante da comunidade de surdos da sua cidade, não utiliza Libras na sala de aula e frequenta a sala de recursos multifuncionais apenas para ter atividades instrumentais de Libras e Língua Portuguesa, atividades essas que contrapõem os propósitos da Educação de Surdos, talvez, ela esteja em situação de não-aprendizagem na escola.

O foco, nesses exemplos, não está no sujeito que não aprende, porque teria uma deficiência mental ou sensorial, mas nas condições, nas possibilidades de aprender existentes na relação desse sujeito com os professores da sala de aula ou do AEE, os seus colegas, a família, entre outros. Estar numa posição de não-aprendizagem não significa que essa posição seja eterna, e sim que as condições ou as possibilidades que interferem nessa não-aprendizagem podem ser modificadas, transformadas e, com isso, o sujeito em questão possa assumir uma posição de aprendizagem em outro momento. Conforme as autoras mencionadas anteriormente,

Pensar esses sujeitos — que não estão aprendendo aquilo que a escola quer ensinar, como e quando ela propõe ensinar — como ocupando uma posição de não-aprendizagem é diferente do que situá-lo numa condição natural e essencial de não-aprendizagem. No primeiro caso, sua permanência nesta posição pode ser transitória; tal permanência dependerá de outras relações que o posicionem em outros lugares, ou até da apropriação por parte da escola de outras formas de conhecer (FABRIS; LOPES, 2005, p. 09).

Na continuidade do que dissertam as autoras, no segundo caso, estão os sujeitos que, a partir de um perfil, recebem uma intervenção pedagógica dada, pronta. Afinal, no segundo caso, estão os supostos casos que antecipam/predizem/preveem, em nome da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os limites e/ou as possibilidades dos sujeitos da Educação Especial. A não-aprendizagem está colada no sujeito de tal forma que nada mais possa desprendê-lo dessa

posição. Aqui reside o sujeito “desde sempre aí” ou “para sempre aí” de que tratávamos na disciplina “Fundamentos da Educação Especial I”. Nessa perspectiva,

a não-aprendizagem, quando centrada no sujeito, requer para si uma ação de correção, de modo a apagar aquilo que é visto como caráter indesejável no corpo de quem o porta. Os discursos que enfatizam que o sujeito é quem porta uma dificuldade, uma deficiência ou uma limitação — que estariam determinando a sua não-aprendizagem — estão produzindo cada vez mais pedagogias reabilitadoras que não estão olhando para além da materialidade dessas supostas deficiências. Tais pedagogias, ainda que importantes, parecem não perceber que, para além das marcas visíveis do corpo, existem sujeitos que olham para si a partir daquilo que, como especialistas, enunciamos sobre eles (FABRIS; LOPES, 2005, p. 15).

Nas práticas de institucionalização da Educação Especial, seja com as instituições especializadas, seja com as escolas especiais, seja com as escolas comuns/ regulares, as ações educacionais, pedagógicas, voltaram-se, em grande parte, às pedagogias corretivas ou reabilitadoras. A norma operava no sentido de marcar a anormalidade e, a partir de práticas de normalização, movimentar o anormal para próximo da norma. A deficiência totalizava o sujeito que, nessa posição, permanecia na não-aprendizagem. Talvez isso continue perpassando as escolas ou as modalidades de atendimento na atualidade. Como nos incomoda Corrêa (2006, p. 153), “cidadania, novas tecnologias, interdisciplinaridade, inclusão digital, direitos humanos, multiculturalismo, satisfação das necessidades básicas de educação, sociedade global, são as palavras da vez para o exercício de poder que continua a encontrar abrigo e força nas estratégias educacionais de caráter uniformizador e globalizante”.

A inclusão escolar pode ou não se tornar uma dessas estratégias educacionais, e isso tem a ver com nossa atuação na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Sinalizamos, nesta subunidade 1.3, que a forma pela qual olhamos, narramos, produzimos o sujeito da nossa atuação profissional modifica, transforma a relação dele na escola ou nas modalidades de atendimento. Essa forma pode fixar o sujeito numa condição originária, transcendental, “desde sempre aí” ou “para sempre aí” ou pode torna-lo sujeito único, singular de “carne e osso”, gente como a gente. Essa forma de olhar, narrar, produzir esse sujeito, por sua vez, possibilita ou não o posicionar em situações de aprendizagem ou não-aprendizagem. Mais uma vez, a transmissão, a construção ou a produção do conhecimento são função social da escola; e o objetivo de acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns/regulares está posto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Dessa forma, as práticas nas escolas ou nas modalidades de atendimento, devem promover, possibilitar situações de aprendizagem e, nessas, a posição do sujeito que aprende.

2

ASPECTOS HISTÓRICOS
E PEDAGÓGICOS DA
SURDEZ

INTRODUÇÃO

Como já estudado nesta disciplina e na disciplina de *Fundamentos da Educação Especial I*, o campo da Educação Especial, entendido no seu sentido mais amplo e tradicional (corpo de conhecimento pedagógico-didático interessado especificamente na educação de sujeitos com diferentes transtornos físicos, mentais, sensoriais, etc.), emergiu no final do século XIX e início do século XX. No entanto, a ausência dessa **racionalidade científica** em períodos anteriores não significa que não haviam movimentos, formas de representar e até mesmo “educar” pessoas que hoje são referidas como sujeitos com deficiência, mais especificamente os sujeitos surdos. Nesse sentido, interessa-nos nessa unidade didática atentar para os diferentes discursos produzidos acerca da educação dos surdos no cenário da Educação Especial.



SAIBA MAIS: Aprofunde essa discussão através do estudo do artigo “Educação Especial: institucionalização de uma racionalidade científica”, de Márcia Lise Lunardi, na obra “A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação”, organizada por Adriana da Silva Thoma e Maura Corcini Lopes, em 2004, páginas 15-32.

Os sujeitos considerados anormais existem ao longo da história da humanidade, sendo atribuídas diferentes denominações a esses sujeitos, atualmente, considerados sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Dessa forma, esses sujeitos não surgem com a institucionalização da Educação Especial, mas este campo de saber e poder responsabilizou-se, historicamente, pelo atendimento educacional especializado desses sujeitos. Nesse contexto, interessa percorrer alguns fragmentos históricos, pedagógicos e culturais do campo da Educação de Surdos que permitirão compreender como se foram deslocando ou, simplesmente, se reforçando as representações acerca dos sujeitos surdos. As narrativas produzidas pelos discursos da Educação Especial, no contexto da Educação de Surdos, podem ser tomadas como referências para situarmos as relações entre os fatos crescentemente documentados da escolarização e das práticas pedagógicas destinadas às pessoas surdas e o quadro mais amplo de mudanças sociais e políticas associadas às novas formas de representar os sujeitos surdos na contemporaneidade.

2.1

A SURDEZ ENTRE PRÁTICAS DE MEDICALIZAÇÃO, DIVERSIFICAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO: REPRESENTAÇÕES NEGOCIÁVEIS

Relacionar a surdez com as práticas de medicalização, diversificação e diferenciação significa fazer um exercício de problematização acerca das formas como esses conceitos vão sendo tramados no campo da Educação de Surdos. Nesta sub-unidade, procuraremos analisar de que forma esses conceitos são tomados como sinônimos no conjunto das práticas pedagógicas atentando para o fato de que esses, na maioria das vezes, são abordados com padrões equivalentes de comparabilidade que permitem continuar traçando a fronteira entre situações designadas como normais ou como anormais. Nesse contexto, problematizaremos a forma como a surdez é produzida, tensionando sua inscrição como uma diversidade cultural, ao invés de sua produção como uma diferença política nas práticas pedagógicas.

No entanto, é preciso fazer um recuo histórico para entendermos a presença da medicalização no campo da Educação de Surdos, essa que se confunde com a educação dos sujeitos com deficiência. A **Medicina** entra nas instituições de regulação e controle social e marca com outro olhar a educação dos sujeitos com deficiência, ou seja, inscreve a Pedagogia Especial na visão clínica e medicamentosa. A intervenção da Medicina no campo educativo surge com mais ênfase a partir dos estudos do médico francês Pinel e de seus seguidores, Esquirol (médico que estabeleceu a diferença entre o retardo mental e a doença mental) e Jean Itard (médico francês, conhecido pela literatura oficial como o precursor da Educação Especial).



ATENÇÃO: esta discussão está sinalizada na subunidade “1.1 Medicina Social, Psicologia e Pedagogia como condições de possibilidade da Educação Especial” do caderno didático de *Fundamentos da Educação Especial I*.

Pinel, que durante a Revolução Francesa foi médico chefe do hospital Bicêtrê e da La Salpêtrère (duas importantes instituições francesas), preocupou-se em fazer o estudo das classificações e do tratamento médico das doenças mentais. Além disso, “traçou linhas metodológicas relevantes para a intervenção médica nas instituições, colocando ênfase nas necessidades de um trato ‘moral’ para as pessoas institucionalizadas” (MARTINEZ; SUÑÉ, 1999, p. 89). Dentre os inúmeros trabalhos de Pinel e de seu seguidor Jean Itard, cabe destacar o estudo do **Selvagem de Aveyron**, que mais tarde foi conhecido como Victor de Aveyron. Nesse contexto,

é Itard que, contrário a seu mestre Pinel, acredita na possibilidade de educar o garoto selvagem e torná-lo apto ao convívio social. Itard, além desse “empreendimento” pedagógico com Victor de Aveyron – experiência que o tornou conhecido –, dedicou grande parte de sua vida à educação dos meninos surdos do Instituto de Surdos-Mudos de Paris (LUNARDI, 2003).



INTERATIVIDADE: caso não tenha assistido no semestre anterior, convidamos você a assistir agora o filme francês “L’Enfant Sauvage” (1970), disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=K-6GZPuxuBTU>

A possibilidade de educação do selvagem dá-se a partir de um novo campo, inaugurado por Itard como médico-pedagógico, que mais tarde vai ser conhecido como Educação Especial. Imbuído do poder de saberes de sua época, esse médico-pedagogo constitui a base para os processos de aprendizagem das crianças deficientes mentais ou, para utilizar um termo da época, das crianças “idiotas”. A partir da Psicologia Experimental, propôs um método de trabalho configurado na experiência e na análise individual da pessoa a ser educada. Tais conhecimentos foram aplicados na educação do menino selvagem e foram dados a conhecer com a publicação de um relatório – escrito por Itard ao Ministro do Interior de Paris – no qual descreve o tratamento educativo desenvolvido no trabalho com Victor e sua evolução com o tratamento (LUNARDI, 2003). Neste momento, podemos pensar em uma matriz comum entre Medicina e Pedagogia Especial. Souza (1998, p. 111) assinala que há uma gênese entre esses dois campos de saber:

Os espaços e as especificidades institucionais agora começaram a ser demarcados: a escola passa a ser um lugar de práticas e técnicas subsidiadas pelos saberes da medicina e, na segunda metade do século XIX, com a liberação da Psicologia, também por ela. (SOUZA, 1998, p. 111).

É preciso entender que, nessa trama que produz a Educação de Surdos, há uma grande rede discursiva que se formou em torno desse campo de saber denominado Educação Especial. No entanto, nos interessa pensar que uma educação que trate das questões do outro no contexto contemporâneo significa ir além das benevolentes e solidárias ações de boa vontade voltadas à diferença, que somente enaltecem e reconhecem o outro. É preciso, em primeiro lugar, perceber que a noção de “diferença” não substitui, simplesmente, a de diversidade ou a de pluralidade nem, muito menos, a de deficiência ou a de necessidades especiais. Do mesmo modo, essas noções também não ocupam o mesmo espaço discursivo. A noção de diferença tem que ser vista como algo que é múltiplo, que está em ação, que produz, que se dissemina e prolifera, e que se recusa a fundir-se com o idêntico para aproximar-se daquela ideia do diverso, do estático, do dado, daquilo que reafirma o idêntico no apagamento das diferenças.

Essas noções de diferença e diversidade foram tratadas na **Unidade C, “Surdez e Pedagogia da Diferença”**, do caderno didático Escola, Currículo e Educação de Surdos, do Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos (a distância) da Universidade Federal de Santa Maria, da Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, no ano de 2007, sendo que, a partir deste momento, utilizamos a referida unidade didática para trabalhar os conteúdos desta subunidade.



INTERATIVIDADE: acesse a íntegra da Unidade C “Surdez e Pedagogia da Diferença” através do link http://coral.ufsm.br/edu.especial.pos/unidadeC_escola.html

A noção de diferença pode ser abordada a partir de diferentes sentidos, nesse contexto, a associaremos à Filosofia da Diferença. Burbules e Rice apontam para a noção de diferença cunhada por Derrida. Segundo os autores acima, Derrida trabalhou com o termo *différance* para iniciar uma espécie diferente de diferença:

A *différance* é uma estrutura e um movimento não mais concebidos na base da oposição presença/ausência. A *différance* é um jogo sistemático da diferença, dos traços de diferença, do espaçamento por meio do qual os elementos são relacionados entre si. Este espaçamento é simultaneamente ativo e passivo, feito da produção sem intervalos os quais os termos plenos não significariam, não funcionariam (BURBULES; RICE, 1993, p. 182).

Tentando abordar esse conceito sob o domínio das teorias sociais, relacionando-o assim à surdez, podemos entender que a surdez, como uma diferença política, nega a atribuição puramente externa de ser surdo e alguma característica marcante, por exemplo, ao fato de não ouvirem. Nesse contexto, a diferença não é entendida como oposição: diferenças são sempre diferenças, que se constituem num processo ativo de identificação e de produção de subjetividade.

Para o entendimento dessa problematização, convém assinalar, neste momento, a distinção entre os termos “diferença” e “diversidade”. Segundo o dicionário Houaiss (2001), “diferença” significa “qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra; falta de igualdade ou de semelhança; característica do que é vário”; e “diversidade” é a “qualidade daquilo que é diverso, diferente, variado; variedade; conjunto variado; multiplicidade; desacordo, contradição, oposição”. Analisando essas primeiras noções, parece haver um consenso entre “diferença” e “diversidade”, ambas fazem parte de um mecanismo comum que coloca na mesma rede discursiva seus significados, ou seja, “diferença e diversidade permitem-nos distinguir o outro do um, o outro do mesmo. Quer dizer que o diferente ou diverso é o contrário do idêntico” (FERRE, 2001, p. 195).

Percebe-se que esse consenso é chave para entender os discursos da igualdade, da tolerância e da solidariedade produzidos pelas políticas públicas ou pelas práticas escolares. Mas será que essas definições tão precisas não mereceriam outro olhar, ou uma (re)volta desse olhar? Os apelos ao respeito às diferenças e

às diversidades dos sujeitos, como atributos que marcam aquilo que “distingue uma coisa da outra”, como uma característica daquilo que está em “desacordo”, em “contradição”, não estariam novamente marcando os cânones da normalidade? Ou seja, marcando o que deveria ser corrente, habitual, correto e normal em cada um de nós?

É possível que sim, pois, novamente, o que se vislumbra nessa sinonímia diferença/diversidade nada mais é do que o estabelecimento de uma medida comum, de um padrão de comparabilidade que permite continuar traçando a fronteira entre situações designadas como normais e anormais, mas talvez agora por uma estratégia mais astuta, mais refinada: a do deslocamento constante dessa fronteira. Em outras palavras, não basta simplesmente anular ou excluir o anormal, o que é preciso é tornar visíveis as linhas de fronteira que fazem com que esses sujeitos deslizem pelos limiares entre a anormalidade e a normalidade, pois, delimitando claramente essas fronteiras, fica mais fácil capturar e, assim, corrigir os anormais. É justamente o ato de “obscurecer e eclipsar as linhas fronteiras” que faz com que algumas pessoas se tornem, perante a norma, um problema. Portanto, dependendo da situação e do momento, algumas fronteiras devem ser vistas com mais atenção que outras (BAUMAN, 1998).

Considerando o exposto, torna-se importante ressaltar que o conceito de diferença deve ser tomado como uma política de significação. Ao percebê-lo assim, distanciamos-nos da noção de diversidade que vê a diferença como uma “obviedade cultural”, “uma marca de pluralidade”. O olhar dedicado às diferenças, pelo véu da diversidade, vê-as enquanto falhas, haja vista, trabalharem com o intuito de selar as lacunas da diferença (MCLAREN, 1997). Não interpretar as diferenças como oposições significa entendê-las não como uma “obviedade cultural”, tal como: negro versus branco ou latino versus europeu ou anglo-americano; em vez disso, as diferenças são construções históricas” (EBERT apud MCLAREN, 1997, p. 79). Portanto, ser surdo não é o oposto de ser ouvinte; não é nessa lógica binária que discutimos e pensamos uma educação para os sujeitos surdos.

2.2

DISCURSOS EDUCACIONAIS: ORALISMO, COMUNICAÇÃO TOTAL E BILINGUISMO

Para localizar os principais discursos no terreno da Educação de Surdos, recorre-se, neste momento, a certos **acontecimentos históricos** que os produziram em diferentes espaços-tempos. Se observarmos a história da nova ordem social mundial, nos depararemos com um cenário nacional que tem produzido movimentos de ajustamento dos diversos grupos sociais.



SAIBA MAIS: Alguns desses acontecimentos históricos também são encontrados no artigo “Flashes da história da educação e da escola de surdos”, produzido por Maura Corcini Lopes, na obra *Surdez & educação*, em 2007, páginas 39-70.

A palavra “inclusão” propagou-se de forma efetiva nos atuais discursos da Política Nacional de Educação Especial. Esses discursos buscam estratégias para uma distribuição de participação mais uniforme de grupos populacionais que têm sido excluídos, constituindo-se, muitas vezes, em um efeito vazio de significação social. Isso sem descartar o importante processo histórico que gerou a construção desse paradigma, que se pautou em edificar e amenizar as “diferenças” promovendo a “inclusão” a partir do princípio básico da normalização (MORAIS, 2008).

O “surdo-mudo”, como fora designado, era um sujeito privado de alguma coisa, tinha sofrido alguma mutilação ou algo parecido. Na Grécia, onde a oralidade era algo muito requisitado, os surdos eram considerados fracos e sem inteligência, pois não podiam, através da oratória, ser reconhecidos pela sociedade da época. A surdez era vista como uma deficiência medíocre; as pessoas surdas eram consideradas irracionais, viviam sozinhas e abandonadas na miséria. Não tinham direitos e, muitas vezes, eram sacrificadas. Nesse ínterim, o discurso religioso propaga-se. Os surdos, primeiramente, são impedidos de receber o sacramento da comunhão e também heranças. Além disso, há sanções bíblicas, como é o caso do impedimento do casamento de duas pessoas surdas. Já, na Idade Média, a Igreja condena o infanticídio, atribuindo às causas sobrenaturais as “anormalidades” que as pessoas apresentavam. É importante ressaltar que até o início da Idade Moderna não havia notícias de experiências educacionais com as crianças surdas.

O início do método de ensino ao surdo, através da língua de sinais, inovou a história da educação dos surdos, sendo que esse método foi denominado de “sinais metódicos” e introduzido pelo monge francês Charles-Michel de L’Épée (1712-1798). Esse método de ensino consistia em combinar o francês à língua de sinais, ou seja, partia “da língua escrita à língua oral e não ao contrário, como era

usual nessa época” (GUEDES, 2012, p. 10). O resultado positivo da metodologia utilizada pelo abade L'Épée chamou a atenção de educadores e fundaram-se inúmeras escolas de surdos na Europa e nos Estados Unidos. A ele se deve a criação/fundação da primeira escola pública para surdos em Paris. Segundo a tradição, L'Épée iniciou seu trabalho com surdos por casualidade, já com aproximadamente 60 anos. Aprendeu a língua de sinais com surdos pobres de Paris, e utilizou-a em seu método de ensino aos surdos que ficou conhecido como Sistema de Signos Metódicos. A sua escola iniciou em 1760 com poucos alunos, mas em 1785 já contava com 70 estudantes. É um dos mestres queridos pelos surdos. De sua escola saíram importantes professores surdos, sendo que ele inaugura o novo período para os surdos.

A história oficial da educação de surdos no Brasil iniciou-se com a criação do Instituto de Surdos-Mudos, hoje **Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)**, fundado em 26 de setembro de 1857 pelo professor surdo francês Ernest Huet, que veio ao Brasil a convite do Imperador D. Pedro II para trabalhar na educação de surdos. No início, os surdos eram educados por linguagem escrita, articulada e falada, **datilologia** e sinais. O método de educação de surdos utilizado pelo professor Huet permaneceu por pouco tempo sendo que, nessa ocasião, passou a dar início aos métodos de outros mestres, inclusive a língua oral. A disciplina "Leitura sobre os Lábios" estaria voltada apenas para os que apresentassem aptidões para desenvolver a linguagem oral. O **ORALISMO** defendia unicamente a predominância da voz, transformando-a em objetivo único do que consideravam ser o “tratamento educativo interdisciplinar” dos sujeitos surdos. É um método de ensino para surdos que prima pelo ensino da língua oral falada. Por muitos anos, foi considerado o melhor método para a educação de surdos. Esse método foi legitimado pelo **Congresso de Milão em 1880**, o que simbolizou o rompimento do enriquecimento cultural e linguístico dos sujeitos surdos. Segundo Wrigley (1996, p. 71), “a política ouvintista prevaleceu historicamente dentro do modelo clínico e demonstra as táticas de atitude reparadora e corretiva da Surdez”. A língua de sinais foi banida, e o seu uso foi proibido nos recintos sociais como, por exemplo, nas instituições, na família e nas organizações de surdos.



INTERATIVIDADE: Conheça mais a história e a atuação do INES junto à comunidade surda consultando o site <http://www.ines.gov.br/>



TERMO DO GLOSSÁRIO: Datilologia é a soletração de uma palavra usando o alfabeto manual da Língua Brasileira de Sinais (Libras).



SAIBA MAIS: O Congresso Internacional de Educação de Surdos foi realizado em Milão, na Itália. Esse Congresso, que ocorreu entre os dias 6 a 11 de setembro de 1880, foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintes.

O entendimento que se tinha dos surdos até o fim do século XIX era de que podiam ser comparados aos “imbecis” e “idiotas”, pois “[...] o surdo-mudo pertence à classe dos portadores de depressões nervosas, sempre comparado ao idiota, tido como o mais próximo do imbecil pela ausência da linguagem articulada [...]” (LOBO, 2008, p. 416.). Isso implica dizer que o surdo, por não ter uma língua estruturada, não teria condição de ter inteligência.

No entanto, com a participação de diversos especialistas, por volta da década de 70, e o interesse pelos surdos, ou melhor, pela “procura” de uma melhor metodologia para a educação de surdos, originou-se uma nova abordagem na educação de surdos, a COMUNICAÇÃO TOTAL. O já citado oralismo presente na educação de surdos cedeu lugar à Comunicação Total, uma filosofia de origem norte-americana aplicada à educação, porém não teve um desenvolvimento marcante na American SingLanguage (Língua de Sinais Americana) visto que surgiu imediatamente após conclusões da importância de buscar mais recursos além do oralismo. A abordagem da Comunicação Total consistia em combinar várias técnicas e recursos, como gestos, Libras, leitura labial, fala, leitura, escrita e o português sinalizado, e foi tomada como a forma intermediária entre o oralismo puro e o gestual.

O BILINGUISMO surgiu nos meios lingüísticos, justamente com as influências das obras “Estrutura da Língua de Sinais” e “Um Dicionário de Língua de Sinais Americana sobre Princípios Lingüísticos”, respectivamente, da autoria e da co-autoria de **William Stokoe**. Essas obras deixavam em evidência o fato de que o sistema de comunicação por sinais, utilizado pelos surdos americanos (ASL) era, de fato, uma língua como outra qualquer. A proposta de Stokoe desencadeou várias pesquisas que, apesar de diferenças em termos de enfoque teórico e/ou metodológico, motivaram o estatuto lingüístico das **línguas de sinais**, inclusive atingindo o espaço educacional e pedagógico.



SAIBA MAIS: William Stoke foi um linguista norte-americano que, na década de 1960, deu início a uma investigação lingüística mais séria para a língua de sinais e suas estruturas, afirmando o estatuto lingüístico das línguas de sinais. Esse trabalho foi publicado na obra *Studies in Linguistics*.

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais (Libras) a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil, conforme instituído pela Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm.

Depois de longo período de variadas lutas, em 16 de maio de 1987, sob a direção de alguns surdos, cria-se a **Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos** (FENEIS). Com a Federação, foram surgindo inúmeros movimentos e lutas em prol da comunidade surda para que a surdez e os surdos fossem vistos e representados não mais pela falta ou deficiência corporal, mas sim por uma condição cultural.



SAIBA MAIS: A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) foi fundada em maio de 1987 com o objetivo de pensar a educação, a língua de sinais e as questões políticas que envolvem o mundo dos surdos. A FENEIS constituiu-se como um espaço decisivo na vida dos movimentos surdos, apresentando finalidades que permitissem afirmar a representação na diferença surda.

A surdez, antes de qualquer outra diferenciação que possa ser estabelecida, chama a presença do som para o contraponto. Não aproxima o som para que uma relação de oposição se estabeleça, mas para que uma relação de diferenciação tenha condições de se colocar (LOPES, 2007, p. 23).

A militância surda lutou muito em prol da oficialização da Língua de Sinais Brasileira (Libras) que, no Brasil, se institui pela Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, e regulamentada pelo Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Essa é uma importante conquista para o campo da Educação de Surdos, pois procura assegurar uma educação com mais qualidade que respeite a diferença linguística e cultural dos surdos. No entanto, com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, outros contornos vêm marcando o cenário da educação bilíngüe para a comunidade surda brasileira.

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe – 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 os demais alunos da escola (MEC/SEESP, 2008, p. 11).

É preciso atentar para o que está em jogo nesse enunciado da PNEEPEI que acaba por reduzir a educação bilíngüe à presença de duas línguas, no caso, a Libras e a língua portuguesa no interior da escola regular, onde surdos e ouvintes devem dividir o mesmo espaço-tempo. Mantém-se, portanto, a hegemonia da língua portuguesa nos processos educacionais dos surdos, e a Libras assume um caráter instrumental, distanciando-se de seu estatuto linguístico.

Os surdos lutaram por muito tempo pela oficialização da Libras e pelo seu reconhecimento. Agora, na medida em que o tempo passa, as bandeiras de lutas se reconfiguram. Hoje, o investimento é da ordem de luta por espaços-tempos nos

quais a Libras seja a primeira língua e deixe de ser a sobra da língua portuguesa. É possível perceber que o enunciado mais recorrente nos apontamentos feitos pelos surdos ocorre em função do anseio pela educação bilíngue no contexto das escolas próprias para surdos, reivindicando sua diferença linguística e cultural (CEZIMBRA-CONRADO, 2014).

2.3

LÍNGUA, ARTEFATOS E CULTURA SURDA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS¹

A interface com outras discussões, com outros textos e autores permitiu-nos lançar um novo olhar para a educação de surdos e, portanto, reinterpretar nossas narrativas e nossas representações acerca do “ser surdo”. Com a aproximação de temas sobre identidades e diferenças, é possível perceber que o “ser surdo” ultrapassa as características de uma identidade hegemônica, essencializada, construída por meio de alguns traços comuns, únicos e universais. Falar em identidade surda é referir-se a uma identidade constituída num processo histórico, é vê-la como algo incompleto, que está sempre em construção.

A possibilidade de trabalhar com as ideais de uma pedagogia para a diferença nos permite optar pelo caminho em que a surdez é vista como uma diferença política e como experiência visual, e, assim, pensarmos as identidades surdas a partir do conceito de diferença, e não a partir do conceito de deficiência. Aqui implica distanciarmo-nos do conceito de diferença como exclusão, marginalização daqueles considerados como “outros”, daqueles que parecem estar “fora do lugar”.

Nesse contexto, esta subunidade procura articular as noções de língua, artefatos culturais, identidade e diferença surda com a discussão curricular. Para isso, concebe o currículo como um dispositivo pedagógico contestado, disputado e conflitivo, portanto, um espaço-tempo privilegiado com relações de poder. No entanto, cabe ressaltar que essas relações não se processam simplesmente por meio de formas homogêneas, repressivas, proibitivas; elas também se dão de formas benéficas, ou seja, heterogêneas, produtivas, provocativas. Analisar o currículo da educação de surdos a partir do jogo das relações de poder significa trazer esta discussão para o espaço da escola, ou seja, para um território rico em experiências culturais. Experiências essas que se estabelecem na negociação diária, que nos permite compreendê-las como uma reconstrução que acontece no dia-a-dia, e não como algo imóvel passado de geração para geração. Com isso, o currículo se relaciona diretamente com as questões de identidade e diferença, pois é visto como um discurso capaz de nos constituir enquanto sujeitos.

A tentativa de relacionar currículo e cultura traz consigo outro elemento que não pode ser visto fora dessa relação: o poder. O poder “se manifesta em todas as relações, como uma ação sobre outras ações possíveis” (VEIGA-NETO, 1995, p. 32). Portanto, identificar a cultura é percebê-la enquanto construída e constituidora de relações de poder.

Não se pretende estabelecer uma definição única e fixa de cultura. Para tanto, compartilhamos da compreensão de Moreira e Silva (1995, p. 27), segundo o qual “cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de

¹Partes desta subunidade compõem o artigo: LUNARDI-LAZZARIN, Márcia L.; MAROSTEGA, Vera L. Identidade, cultura e diferença: elementos para pensar a educação de surdos. In: LOPES, Maura C. (Org.). *Cultura Surda & Libras*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2012. p.119-129.

vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos”. Dessa forma, cultura passa a ser muito mais que patrimônio acumulado pela humanidade durante a sua história: é, antes disso, uma relação que se estabelece na negociação diária.

A surdez é um país cuja história é reescrita de geração a geração. Isso ocorre em parte por causa de condições de suas línguas nativas, em parte porque mais de 90% das crianças surdas nascem de pais que ouvem e em parte por causa das opressões curiosas e específicas que constituem a história dos surdos. As culturas dos sinais, bem como o “conhecimento” social da surdez, são necessariamente ressuscitadas e refeitas dentro de cada geração (WRIGLEY, 1996, p.25).

É a partir desse olhar que se compreende a cultura surda, ou seja, como um processo de significação construído no contexto cotidiano dos surdos. Nesse sentido, o currículo é um espaço-tempo privilegiado em que se expressam as novas concepções e também aquilo que entendemos como conhecimento. Para isso, ele pode tanto fazer com que diferentes culturas tenham voz quanto silenciá-las. Por meio de sua pesquisa de mestrado, Lunardi (1998) percebe que a presença do professor surdo no currículo constitui-se num elemento importante para dar “voz” a essas culturas não viabilizadas no contexto escolar surdo. Observa-se isso no depoimento de um dos professores surdos entrevistados durante a pesquisa da autora:

Eu acredito que somos representantes da cultura surda, pois tivemos o acesso à cultura surda com apoio de nossas famílias e nossos pais. Também buscamos ajuda e elementos culturais com outros surdos adultos, aprendemos muito rápido a língua de sinais e participamos de forma efetiva na comunidade surda. Porém sabemos que muitos surdos não têm essa base nem esse apoio familiar, portanto, cabe a nós professores surdos ajudarmos no desenvolvimento cultural desses surdos e também na construção desse currículo. Essa construção deverá vir baseada nas idéias e experiência dos próprios surdos, na análise e discussão sobre os elementos que deveriam compor ou não esse currículo. Acredito ser um trabalho lento, até termos um currículo próprio para educação de surdos (Pedro) (LUNARDI, 1998, p.79).

No depoimento acima, fica visível que essa relação de possibilitar a cultura surda na escola e no currículo pode se concretizar, ou seja, o entrevistado, na condição de professor surdo, está autorizado a dar visibilidade, a “falar” dessa cultura surda na escola. No entanto, isso ainda é um trabalho lento, pois não podemos nos esquecer de que todo esse trabalho acontece na instituição escolar, e uma das características da escola é trabalhar o currículo a partir da seleção de um conjunto de conhecimentos, comportamentos, valores e práticas daquilo que é considerado como “correto”, como a “verdadeira” cultura. Segundo Santos e Lopes:

Isso significa que a cultura de diversos grupos sociais fica marginalizada do processo de escolarização e, mais do que isso, é vista como algo a ser eliminado pela escola, devendo ser substituída pela cultura hegemônica, que está presente em todas as esferas do sistema de ensino. De fato, a escola assumiu historicamente o papel de homogeneização e assimilação cultural (SANTOS; LOPES, 1997, p. 36).

Esses processos de homogeneização cultural legitimados pela escola se dão por diferentes vias, uma delas se dá pela negação da língua de sinais como língua natural dos surdos. O aluno surdo depende do sentido da visão para comunicar-se e para aprender. No entanto, isso fica muito limitado quando uma grande proporção de informações necessárias para o seu desenvolvimento social e cognitivo se materializa por sinais audíveis e não visíveis. A maioria dos educadores ouvintes desconhece ou conhece muito pouco a estrutura da língua de sinais, ignorando, no currículo, **artefatos significativos da cultura surda**. Segundo Strobel (2008, p. 37), ao tomar a noção de artefatos culturais surdos se reporta ao campo dos Estudos Culturais por entender que o “conceito de artefatos não faz referência apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções de sujeitos que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo”. Nesse sentido, a autora elenca oito artefatos culturais que ilustram a cultura do povo surdo: experiência visual, artefato linguístico, familiar, literatura surda, vida social e esportiva, artes visuais, políticas e materiais.



SAIBA MAIS: Para conhecer mais sobre os Artefatos Culturais Surdos, sugerimos a leitura do livro “As Imagens do Outro Sobre a Cultura Surda” da autora surda Karen Strobel. O livro foi publicado pela editora da UFSC, Florianópolis, 2008.

Nesse contexto, podemos perceber que o que definimos como nosso e o que vislumbramos como culturalmente diferente baseia-se em distinções hierárquicas constituídas nas relações de poder. “A questão sobre qual cultura é trazida para a escola é uma questão social e política importante; a relação entre cultura e grupos tem de ser entendida como um problema de poder” (POPKIEWITZ, 1992, p. 92).

Assim, no currículo da escola de surdos, onde mundos culturais diferentes se enfrentam, os alunos, juntamente com os professores surdos, reconstróem e contestam as formas hegemônicas de dominação da sociedade em geral, da escola e do próprio currículo. Portanto, ao fabricar o currículo, somos não somente interpelados por ele, mas também, produzidos por ele. O currículo, como um espaço de significação, também está vinculado à formação de identidades. É para esse ponto que vamos nos direcionar a seguir.

Abordar o currículo como constituidor de identidades significa vê-lo além de seus aspectos cognitivos, centrados na transmissão de conhecimentos; relacionar currículo e identidades é vê-lo como um discurso capaz de nos constituir enquanto sujeitos. Para Silva (1996, p. 165),

currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e posicionamento: de constituição de sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais (SILVA, 1996, p. 165).

Portanto, os textos que compõem o currículo corporificam, explícita ou implicitamente, visões particulares de conhecimento, sociedade e grupo. Assim, elas legitimam quais conhecimentos e formas de ensinar e aprender são válidas. A expressão de Hall (1997) “definida historicamente e não biologicamente”, em relação à questão das identidades, vem ao encontro de como as identidades surdas estão sendo representadas no interior do currículo da escola de surdos. Nos depoimentos dos professores surdos, percebe-se as questões de identidade emergindo no contexto curricular.

No entanto, as identidades aqui reclamadas afastam-se da representação biológica, do déficit, da perda; elas são vistas dentro de uma nova ordem, a comunicação visual, que se constitui no uso da língua de sinais. Nesse sentido, podemos entender a surdez conforme nos explica Wrigley (1996, p. 29): “a surdez é uma experiência visual”. Nesse sentido, é possível ver a relação entre currículo e produção de identidade sob múltiplas formas. Isso significa que as identidades que se compõem no grupo são negociadas entre seus componentes e a experiência que cada um possui. Esse conjunto de elementos culturais constitui as identidades e, como afirma Perlin (1998, p. 21), “a constituição da identidade dependerá, entre outras coisas, de como o sujeito é interpelado pelo meio em que vive”.

Um dos traços mais significativos de identidade surda é a comunicação visual; é ela que constitui a diferença. Com isso, as diferenças precisam ser entendidas a partir dos processos de significação, da mesma forma que ocorre com as identidades, ou seja, tanto as identidades quanto as diferenças não são produzidas “naturalmente”, são produzidas nas relações sociais diárias.

Ao entender o currículo como constituidor de identidades sociais e culturais, também entendemos que o currículo é um artefato; portanto, é representação, ou seja, é algo feito, elaborado, produzido por determinadas pessoas, circunstâncias, em tempo e lugar determinados, com objetivos específicos. Nas palavras de Silva:

Na medida em que os significados expressos na representação não são fixos, estáveis, definitivamente estabelecidos, mas flutuantes, indetermináveis, o currículo pode se transformar numa luta de representação, na qual eles podem ser refeitos, redefinidos, questionados, contestados (SILVA, 1996, p. 172).

Com base na citação acima, é possível visualizar que o currículo é um campo de contestação, é um espaço-tempo no qual os professores surdos podem vir a negociar a sua presença, ou seja, onde podem tornar vivas a sua cultura, a sua identidade, a sua representação.

O currículo concebido como um campo não-fixo, não-estático e instável permite aos professores surdos pulverizar o espaço-tempo escolar, contestando as

políticas educacionais hegemônicas. A representação dos surdos enquanto sujeitos diferentes constitui-se num processo político ancorado nos movimentos sociais dos surdos. Esses movimentos contribuem para dar visibilidade às diferentes formas pelas quais os grupos sociais e culturais são construídos e representados. O espaço-tempo escolar na vida dos surdos é um *locus* privilegiado de construção de identidades. Talvez isso possa ser justificado pelo fato de aproximadamente 90% das crianças surdas nascerem em famílias ouvintes; com isso, a construção da identidade surda como uma identidade “nativa” é perturbada, ou, na melhor das hipóteses, afastada. Segundo Wrigley:

Perturba as noções do que significa ser nativo, bem como as noções de para que – ou onde – se pode ser nativo. Ser nativo é um produto de soberania. A surdez, o rótulo ligado a uma ampla visão coletiva daquelas formas de ser adotado por povos que são surdos, está profundamente entrelaçado contra a redução maniqueísta da Surdez e a uma patologia pelo modelo soberano (WRIGLEY, 1996, p. 84).

Portanto, a escola de surdos pode ser considerada essa “aldeia nativa” necessária para que as identidades surdas se tornem visíveis. Para isso, o currículo imbricado nas relações sociais e, com elas, nas relações de poder, constitui-se em estratégia de “intervenção cultural”, num processo de transformação. Essa transformação não é entendida no seu sentido utópico, mas como sendo aquela produzida nas relações de poder cotidianas.

Nesse sentido, a presença do professor surdo na escola representa muito mais que um modelo de linguagem e identidade: ele é um articulador do senso de cidadania, que se estabelece num processo de relação social. Essa relação acontece entre professores surdos e alunos surdos porque essa troca social de conhecimentos se reproduz por meio da língua de sinais.

Pensar um currículo que aborde a questão da diferença é trazer para o centro da discussão a possibilidade de uma educação que contemple as singularidades culturais e identitárias das comunidades surdas. Estas questões podem ser compreendidas pelo debate entre os conceitos de diversidade e diferença. Considera-se essa discussão relevante pela maneira como eles vêm sendo abordados no interior das políticas educacionais e dos currículos.

No contexto da Educação de Surdos, pode-se observar que diferença e diversidade são vistas como sinônimas, como fazendo parte de um mesmo campo conceitual. Porém, essa forma simplista de ver as diferenças dentro da escola mascara outros interesses, que adotam o termo da diversidade para encobrir a ideologia de assimilação que sustenta a posição ouvintista. Nessa visão, fala-se de um pluralismo cultural, referindo-se a um consenso cultural e normativo. Para Scott (1995, p. 2), “diversidade refere-se a uma pluralidade de identidades, e é vista como uma condição de existência humana e não como um efeito de uma enunciação da diferença que constitui as hierarquias e assimetrias de poder”.

Entendendo a diversidade “como uma condição de existência” fica útil e fácil reconhecê-la; no entanto, o que os grupos ditos culturalmente diferentes esperam

dessa questão – a exemplo de outras como identidade, história, política de diferença – é obscurecido, tornando-se alvo fácil de estratégias conservadoras. A escola e o currículo são as presas prediletas desse processo de homogeneização cultural. Tanto a escola como o currículo têm contribuído para a legitimação de um núcleo cultural comum desconsiderando o conceito de “fronteira”, deslegitimando e excluindo os valores e as práticas de outros grupos sociais.

Nessa atmosfera, uma análise curricular precisa resgatar, em nível de política cultural, as políticas negadas e silenciadas no espaço-tempo escolar. Desse modo, não devemos apenas fazer referência a elas enquanto culturas isoladas, em determinados momentos e datas específicas, como, por exemplo, “o dia do índio”, “o dia da consciência negra”, constituindo um currículo reduzido a determinadas lições e unidades didáticas, criando aquilo que Santomé (1995) chama de “currículos turísticos”.

Portanto, a possibilidade de construção de um currículo para a educação de surdos não pode ficar externa às relações de poder existente entre cultura surda e cultura ouvinte. Do mesmo modo, o currículo não pode ser concebido como uma simples conveniência entre essas culturas. É necessário trabalhar com a representatividade desse currículo e não simplesmente oportunizar aos surdos que suas histórias e seus materiais culturais sejam visualizados nesse currículo. Esse currículo deve abordar a questão da surdez como uma diferença política, e não como uma diversidade cultural.

Dar espaço-tempo aos professores surdos na construção desse currículo significa discutir, refletir acerca dos conteúdos da cultura surda e da comunidade que eles representam, com o objetivo de dar sentido e significado à identidade surda. Nesse desafio político-pedagógico, a cultura surda pode manifestar toda a sua dimensão dentro do enfoque multicultural. Isso significa que um currículo multicultural deve produzir espaços-tempos de encorajamento e resistência para que os múltiplos olhares dos sujeitos surdos sejam reconhecidos no cotidiano escolar. Portanto, cabe também aos professores surdos estarem alertas às histórias e às culturas inscritas na sua sala de aula para que não apenas seus próprios olhares sejam contemplados, mas que os olhares de seus alunos sejam identificadores de subjetividades. Para tanto, as especificidades surdas de raça, classe e gênero precisam compor os projetos e as práticas de um currículo e de uma pedagogia para a diferença multicultural.

Uma pedagogia preocupada com as diferenças da comunidade surda tem que priorizar a presença do professor surdo no centro dos debates curriculares. A presença dos professores surdos no espaço-tempo escolar cria uma atmosfera crítica e de resistência às práticas hegemônicas da cultura ouvinte, assim como desafia os cenários de hierarquia discursiva ouvintista. Nessa situação, outro elemento significativo pode ser visualizado: a possibilidade de os professores surdos “falarem” por si, resgatando, por meio do discurso curricular, narrativas culturais e produção de identidades até então aprisionadas e subordinadas às posições dominantes do contexto escolar. Com isso, já poderíamos estar pensando na possibilidade de um currículo cultural na educação de surdos, no qual, devido ao contato que se estabelece entre elas, as culturas surdas e ouvintes poderiam ser traduzidas como “identidades de fronteira”. Essas identidades são entendidas como:

Espaços intersubjetivos de tradução cultural – espaços lingüísticos multivalentes de diálogo intercultural, espaços onde pode-se encontrar uma sobreposição de códigos, uma multiplicidade de posições de sujeito inscritas culturalmente, um deslocamento dos códigos de referência normativos e uma montagem polivalente de novos significados culturais (MCLAREN, 1997, p. 147).

A possibilidade dos estudantes surdos viverem num espaço-tempo de fronteira é a de viverem uma experiência anticentradora, na medida em que o espaço-tempo escolar seja constantemente modificado. Nesse lócus descentralizado, torna-se possível questionar, interrogar e historicizar culturas surdas e culturas ouvintes, sem pensar numa sobreposição ou numa superação de uma sobre a outra. A questão incide em levantar os interrogantes, que levaram as histórias, as culturas e as identidades surdas a assumirem uma relação subordinada na configuração escolar existente.

Talvez, o que poderia ser destacado são os dois lados do poder assumidos pelos professores surdos no contexto da escola. Em determinados momentos, os professores surdos se acham sem legitimidade para “falar” dos outros surdos e, em outros momentos, é necessário que isso seja feito, a fim de dar visibilidade à cultura surda, extremamente obscurecida pela cultura hegemônica. O que acontece é uma negociação diária, que depende das relações de poder, do momento em que elas estão sendo utilizadas, além de como, por quem, para quem elas estão sendo utilizadas. Através dessas análises, percebemos a preocupação dos professores surdos em abordar um currículo que focalize a questão de diferença como uma construção cultural e histórica. Isso significa, pensar um currículo que ultrapasse o conceito de diversidade e que as noções de cultura, identidade e diferença, sejam mobilizadoras de outras problematizações e outros debates no campo da Educação de Surdos.

Nesse sentido, as diferentes formas que produções culturais surdas vêm tomando na contemporaneidade:

[...] estão inferindo não apenas na forma como a noção de cultura surda vem sendo significada nesse espaço/tempo, mas também o quanto esses deslocamentos na forma de entender a cultura surda vem produzindo subjetividades convenientes para a contemporaneidade” (KARNOPP, KLEIN, LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p. 25).

Isso significa que outros endereçamentos culturais, entre eles as formas de hibridismo, vêm constituindo outros significados para aquilo que vem sendo nomeado e narrado enquanto identidade e cultura surda. Ou seja, “são formas de atuação, negociação e resistência adotadas socialmente pelos sujeitos surdos para se manterem diferentes culturalmente” (KARNOPP, KLEIN, LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p. 25).

3

ASPECTOS HISTÓRICOS
E PEDAGÓGICOS DA
DEFICIÊNCIA MENTAL

INTRODUÇÃO

No atual contexto educacional, orientado a partir de princípios inclusivos, a presença de alunos com deficiência nas escolas regulares é uma realidade frequente. Produzidos historicamente a partir da aliança de saberes médicos e saberes pedagógicos, os sujeitos com deficiência mental carregam ainda hoje estigmas limitantes com relação às suas possibilidades e potencialidades de aprendizagem e desenvolvimento. O significado de deficiência mental, hoje legitimado pela saúde em aliança com a escola, resulta de um longo processo histórico operado sobre a infância (escolarizada) em busca da identificação e definição da anormalidade. Ao partirmos dessa compreensão procuramos nesta unidade problematizar as relações entre a produção histórica do conceito de deficiência mental e a oferta de práticas de escolarização para esses sujeitos. Tais questões foram aqui discutidas, a partir da interlocução entre a proposição conceitual atual de deficiência mental, as diretrizes para a educação especial presentes nos documentos legais e os embasamentos teóricos da perspectiva vigotskiana, pois parece-nos que os efeitos da interlocução entre essas três instâncias podem ser significativamente produtivos para os processos de escolarização dos alunos em questão, para o percurso formativo dos professores de Educação Especial e, especialmente, potentes para a superação de práticas em Educação Especial desenvolvidas ainda hoje sob um viés clínico, produzido historicamente de forma limitante, que, sem dúvida, precisa ser superado.

3.1

A FORMAÇÃO HISTÓRICA DA DEFICIÊNCIA MENTAL E OS PROCESSOS DE DIAGNÓSTICO, IDENTIFICAÇÃO, CARACTERIZAÇÃO, CLASSIFICAÇÃO E HIERARQUIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL

Ao retomarmos aqui conceitos importantes discutidos nas unidades anteriores, quais sejam norma/normalidade/normalização e escola/escolarização, queremos problematizar a aliança entre saberes médicos e as práticas escolares, estabelecida de forma privilegiada a partir do início do século xx, procurando discutir seus efeitos na constituição da criança anormal. Essa discussão mostra-se especialmente potente na presente unidade, porque é exatamente a identificação da criança anormal, que se dá pela produção de saberes da psiquiatria sobre comportamentos inicialmente classificados como imbecilidade, demência, alienação, estupidez, que vimos emergir no século XIX teorias pedagógicas destinadas à escolarização daqueles considerados “idiotas”, hoje “deficientes mentais”.

Como nos indica **Silva et. al** (s/ano, s/p) “Para melhor compreendermos a emergência histórica da criança anormal, torna-se necessário desmontar o passado para buscar, na idiotia, as linhas de construção que lhe deram origem”. Nesse sentido, toma-se o século XIX como um marco na identificação da criança anormal, a partir da diferenciação daquilo que constituiria certas doenças mentais, presentes nos sujeitos com desenvolvimento intelectual preservado, e aquilo que constituiria uma incapacidade de desenvolvimento intelectual. Segundo os autores citados, anteriormente a essa definição, imbecilidade, estupidez, demência constituíam quadros de loucura, que por sua vez era definida a partir do conceito de delírio. A imbecilidade seria caracterizada por um estado máximo de delírio, produtora de um sujeito incapaz de conceber a verdade. Nesse contexto “o idiotismo era descrito como uma forma total e absoluta da loucura”.



SAIBA MAIS: Para ter acesso à leitura de Silva et al, “A aliança médico-pedagógica: uma genealogia do processo de exclusão/demanda”, acesse: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab_completo_212.pdf

Em oposição a essa definição, no século XIX, vimos a produção da separação entre os sujeitos que pertenciam à condição de doentes, sendo, portanto, passíveis de tratamento e cura, e aqueles classificados no quadro de monstruosidades gerais, a quem restava, desde sua identificação, o status de incurabilidade e incapacidade, que resultam até os dias atuais em representações estigmatizantes e limitadoras sobre o sujeito com deficiência mental.

A idiotia não é uma doença, é um estado no qual as faculdades intelectuais não se manifestam jamais, ou não puderam se desenvolver o suficiente para que o idiota pudesse adquirir os conhecimentos relativos à educação que recebem os indivíduos de sua idade, e colocados nas mesmas condições que eles. A idiotia começa com a vida ou na idade que precede o desenvolvimento completo das faculdades intelectuais e afetivas; os idiotas são aqueles que o serão durante todo o curso de sua vida, e neles tudo revela uma organização imperfeita ou uma parada no seu desenvolvimento. Não se concebe a possibilidade de mudar tal estado” (ESQUIROL, 1818 apud PESSOTTI, 2012, p. 91).

Essa noção de idiotia cunhada por Esquirol indica como elemento importante para o diagnóstico o conceito de desenvolvimento. “A idiotia seria uma ausência de desenvolvimento, na qual as faculdades intelectuais nunca se manifestariam ou não poderiam se desenvolver, caracterizando-se por uma forma estável e sem possibilidades de evolução” (SILVA et al., 2010, p. 404). Temos então o conceito de desenvolvimento delimitando aquilo que caracterizaria a loucura, uma doença mental – compreendida como um problema de desenvolvimento – e aquilo que caracterizaria a idiotia (hoje deficiência mental) – compreendida pela ausência de desenvolvimento.



SAIBA MAIS: Para acessar o artigo na íntegra, pesquise em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832010000200013&script=sci_abstract&tlng=pt

O homem louco é privado dos bens de que outrora gozava: é um rico tornado pobre. O idiota sempre esteve no infortúnio e na miséria. O estado do homem louco pode variar; o do idiota é sempre o mesmo. Este tem muitos tratos da infância, aquele conserva muito da fisionomia do homem feito. Em ambos, as sensações são nulas, ou quase nulas; mas o homem louco, na sua organização e mesmo na sua inteligência demonstra qualquer coisa da sua perfeição de outrora; o idiota é o que sempre foi, é tudo o que sempre foi, é tudo o que pode ser, relativamente à sua organização primitiva [...]” (ESQUIROL, 1818 apud PESSOTTI, 2012, p. 91).

Esquirol aponta assim para a primeira diferenciação clara entre idiotia e loucura (e seus derivados), podendo a partir dele ser diagnosticada a loucura como perda da razão e a idiotia como ausência dessa, desde a infância, em função de problemas na infância ou de condições pré-natais ou perinatais (PESSOTTI, 2012). Aqui já é possível perceber anúncios do conceito de deficiência mental que perduram até os dias atuais: a ideia da origem orgânica; sua incurabilidade e seu aparecimento ainda na infância. Importa ressaltar que o conceito atual de deficiência mental, produzido pelos saberes clínicos e utilizado como critério para os diagnósticos será discutido na continuidade desta unidade.



TERMO DO GLOSSÁRIO: Jean-Étienne Dominique Esquirol (1772 – 1840), psiquiatra francês.

Segundo Silva et al (2010), em meados do século XIX pode-se apontar **Edouard Seguin** como o responsável pela produção de uma nova compreensão sobre o conceito de idiotia, tomando como elemento central para essa definição o conceito de desenvolvimento, cunhado por Esquirol, resignificando-o. Segundo Seguin, o idiota não é alguém cujo desenvolvimento não se manifesta, mas sim alguém cujo desenvolvimento foi interrompido. O desenvolvimento em Seguin é uma conquista de todo e qualquer indivíduo, “[...] é como uma regra de sucessão cronológica com um momento de chegada ideal, seguindo uma linearidade temporal” (SILVA et al., 2010, p. 404). Nessa compreensão de desenvolvimento, é possível localizarmos também a emergência de padrões de normalidade e seus correlatos significados de anormalidade. Se há um percurso prévio de desenvolvimento, delimitado por uma linearidade temporal, cujo destino ideal de chegada (que se daria na idade adulta) é definido para todos os sujeitos e, se há sujeitos que não conquistam esse ideal de desenvolvimento, exatamente porque sua linearidade é interrompida, temos então a indicação daqueles que não se encaixam em um padrão normativo estabelecido. Neste caso, emerge a compreensão (e produção) da idiotia como um “estado desviante de uma norma”. E assim passa-se a definir que o idiota é, na verdade, um anormal.



SAIBA MAIS: Para conhecer um pouco mais de Edouard Seguin leia o artigo “Edouard Séguin e a Educação Especial, história e atualidade de sua obra”, de Mauren Lúcia Tezzari. Disponível em:
<http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4395>

Uma vez decretada sua incurabilidade, resta aos especialistas a indicação de formas de manutenção desses sujeitos em condições de vida em uma coletividade social. Nesse momento, a aliança com a escola, conforme já anunciamos anteriormente, aponta como uma das mais (se não a mais) potente estratégia de normalização. Passa-se então a falar nas possibilidades de educabilidade do idiota. Uma vez que “[...] ao instrumental médico, nada restava fazer em prol da melhoria das condições dos idiotas, entram em cena as discussões acerca da possibilidade de aperfeiçoamento destes por meio da educação” (SILVA et al., s/ano, s/p).

Silva et al. (2010), ao analisar discursos produzidos pela psiquiatria no país em meados do século XX, indica que naquele contexto é possível perceber a necessária aliança instituída pelo saber da psiquiatria (responsável pela identificação do anormal via diagnósticos clínicos) com as práticas escolares (responsável pelo indicação de possíveis anormais, encaminhados para avaliação e identificação clínica).

[...] a questão da educação torna-se crucial [...] porque a escola pode funcionar como a primeira instância profilática antes de um encaminhamento formal aos serviços de saúde mental (Scisleski, 2006). Percebe-se aqui uma estratégia do poder psiquiátrico de se expandir para além dos muros do hospital, pois, como afirma Jacintho Godoy, “não bastam apenas exames pedagógicos ou mesmo médicos, é o exame psiquiátrico que fornece a ficha completa do aluno em cada caso suspeito” (Godoy, 1955, p.194). Ou seja, o psiquiatra requer ajuda do educador para detectar quais alunos são potencialmente capazes de possuírem uma anormalidade, cabendo tão somente a este profissional a realização dos exames que revelarão a “verdade” sobre o educando (SILVA et al., 2010, p. 403).

Temos assim a aliança entre saberes médicos e saberes pedagógicos produzindo e legitimando aqueles que necessitam de atendimento especializado, com vistas à conquista da reabilitação e normalização. É nas primeiras classificações das anormalidades da infância no final do século XIX que podem ser localizadas as condições de possibilidade para a invenção, ao longo do século XX, de concepções diagnósticas sobre deficiência mental que determinam aquilo que é ofertado a esses sujeitos em termos de educação escolarizada até os dias atuais.

Segundo Alles (2016, p. 10) “os trabalhos e pesquisas com enfoque pedagógico” possibilitaram a ressignificação da deficiência mental, a partir da tentativa de abandono de enfoques centrados em aspectos puramente fisiológicos e patológicos. Para a autora, foi o século XX marcado por pesquisas cujo objetivo destinou-se à busca de uma conceituação da definição e caracterização funcional acerca da deficiência mental.

Nessa busca pela definição e conceituação a autora destaca os manuais publicados pela American Association on Mental Retardation (AAMR), fundada em 1876, e tendo como primeiro presidente Séguin. Atualmente denominada American Association of Intellectual and Developmental Disability (AAIDD), apresenta a alteração do termo “deficiência mental” por “deficiência intelectual” a partir da realização da *Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual*, realizada em 2001, no Canadá, por recomendação da International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities (IASSID) – Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais. Tal terminologia – deficiência intelectual – desde então passa a ser a oficialmente utilizada, inclusive no Brasil, para nos referirmos ao sujeito antes classificado com sujeito com deficiência mental. Importa

destacar que se trata de uma mudança terminológica que não altera a compreensão conceitual de tal deficiência. Sobre a importância da associação no processo de conceituação da deficiência mental, Pletsch e Glat (2012) destacam que:

Vale comentar que as proposições da AADID são usadas como referência para a elaboração de diferentes sistemas de classificação, como a Classificação Internacional do Funcionamento da Deficiência e da Saúde (CIF), a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10) (ambos da Organização Mundial de Saúde – OMS) e o Manual de Diagnóstico e Prática Profissional em Retardo Mental da Associação Americana de Psicologia (APA) (PLESCHT; GLAT, 2012, p. 195).

Alles (2016) indica que a publicação dos manuais e suas revisões deu-se nos anos 1908, 1937, 1941, 1957, 1959, 1961, 1973, 1977, 1983, 1992, 2002, sendo a atual definição de 2010. Abaixo reproduzimos uma tabela construída pela autora com a indicação das mudanças presentes na definição da deficiência mental ao longo de todo esse período de existência da Associação:

RESUMO HISTÓRICO DAS DEFINIÇÕES DA DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL SEGUNDO A AADID			
Ano	Autor Principal	Definição	Crítérios de Inserção pela idade
1908	Tredgold	Um estado de deficiência mental de nascença ou a partir de tenra idade, devido a desenvolvimento cerebral incompleto, em consequência do qual a pessoa afetada é incapaz de realizar seus deveres como membro da sociedade na posição da vida para a qual ela nasceu.	Um estado de deficiência mental, desde o nascimento, ou a partir de uma idade precoce, devido ao desenvolvimento cerebral incompleto.
1937	Tredgold	A deficiência mental é um estado de desenvolvimento mental incompleto de um tipo e grau que o indivíduo é incapaz de se adaptar ao ambiente normal de seus companheiros, de maneira a conseguir levar sua vida independentemente de supervisão, controle ou apoio externo.	Um estado de desenvolvimento mental incompleto.
1941	Doll	Um estado de incompetência social obtido na maturidade, ou provável de se obter na maturidade resultante de uma parada no desenvolvimento de origem constitucional (hereditária ou adquirida); a condição é essencialmente incurável através de tratamento e irremediável através do treinamento	Um estado de incompetência social obtido na maturidade, ou susceptível de obter na maturidade, resultante de uma parada do desenvolvimento de origem constitucional.
1959	Heber	O retardo mental refere-se a um funcionamento intelectual geral abaixo da média que se origina durante o período desenvolvimental e está associado a uma deficiência em uma ou mais das seguintes: áreas (1) amadurecimento, (2) aprendizagem e (3) ajustamento social.	Origina-se no período de desenvolvimento até aproximadamente os 16 anos.
1961	Heber	O retardo mental refere-se a um funcionamento intelectual geral abaixo da média que se origina durante o período desenvolvimental e está associado com deficiência no comportamento adaptativo.	Origina-se no período de desenvolvimento até aproximadamente os 16 anos.
1973	Grossman	O retardo mental refere-se a um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, existente ao mesmo tempo com déficits no comportamento adaptativo e manifestado durante o período desenvolvimental.	Manifesta-se durante o período de desenvolvimento (até os 18 anos).

1983	Grossman	O retardo mental refere-se ao funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, resultando em ou associado a deficiências concomitantes no comportamento adaptativo e manifestado durante o período de desenvolvimento	Manifesta-se durante o período de desenvolvimento (Período de tempo entre a concepção e o 18º aniversário).
1992	Luckasson	O retardo mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento atual. É caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existente ao mesmo tempo com limitações relacionadas em duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas aplicáveis: comunicação, autocuidado, vida doméstica, habilidades sociais, uso da comunidade, autodirecionamento, aprendizagem funcional, lazer e trabalho.	Manifesta-se antes dos 18 anos.
2002	Luckasson	O retardo mental é uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo. Está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas.	Origina-se antes dos 18 anos.
2010	Thompson	A deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, como é expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas.	Origina-se antes dos 18 anos.

Fonte: Alles (2016).

Considera-se que os manuais produzidos pela referida associação têm ocupado lugar central tanto na definição diagnóstica da deficiência mental, quanto na proposição de políticas públicas destinadas a escolarização e profissionalização dos sujeitos. Nesse sentido, na discussão proposta na sequência, que tem como objetivo analisar as possibilidades de escolarização do aluno com deficiência mental, procuramos discutir a atual conceituação da deficiência, a partir daquilo que a AAIDD aponta em seu manual na edição de 2002, última versão publicada em português no Brasil em 2006 (AAMR, 2006).

3.2

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL NA LÓGICA INCLUSIVA



SAIBA MAIS: As discussões que constituem essa subunidade foram construídas a partir do artigo “Ações da Educação Especial no contexto da escola regular: problematizações sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual”. Para conhecê-lo na íntegra acesse <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016030>.

A proposição da discussão aqui desenvolvida tem como intenção analisar as possibilidades de escolarização do aluno com deficiência mental, com vistas a produção de problematizações relativas a atuação do professor de educação especial frente ao aluno com deficiência mental, na escola inclusiva a partir dos sistemas de apoio presentes no conceito de deficiência intelectual apresentado pela Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD) em 2002.

Neste contexto, essa discussão tem o objetivo de ampliar o entendimento do conceito de DM, mas sobretudo propor uma utilização prática para tal conceito, na própria escola regular onde os alunos com DM estão incluídos. Isso pois, pensando na realidade atual, a partir da qual entendemos que há uma demanda significativa de alunos com DM matriculados em escolas da rede regular; que o trabalho com esse aluno se centra prioritariamente no espaço do atendimento individualizado e que os sujeitos que com eles interagem apontam compreensões relativas a DM baseadas na ideia da incapacidade e limitação, resultantes da forma como historicamente esse sujeito foi sendo diagnosticado (e produzido).

Ao nos depararmos com essas questões, pareceu-nos produtiva uma discussão que apontasse para compreensão de que o aluno com DM se mostrará capaz de novas aprendizagens na medida em que sobre ele forem empreendidos investimentos e apostas pedagógicas. Para fundamentar essa discussão nos filiamos à abordagem teórica sociointeracionista, mais especificamente nos estudos de Vigotsky (1987; 1998; 2001).

A eleição da referida perspectiva teórica deu-se em função da forma como compreendemos o processo de desenvolvimento humano. Um processo que, segundo entendemos, não é totalmente condicionado pelas circunstâncias do meio, e tampouco imune a essas. A esse respeito, Carneiro (2008), ao referir-se a abordagem vigotskyana, afirma que:

O ser humano, ao nascer, dispõe apenas de recursos biológicos característicos da espécie, que podem ser considerados a base para o processo de humanização. Mas é a convivência com o outro que vai possibilitar que esse processo se concretize. Por isso, podemos falar metaforicamente em um duplo nascimento da criança: um biológico e outro cultural. A partir do momento em que a criança nasce, progressivamente ingressa num mundo onde as relações são mediadas pelos valores, significações e verdades de sua cultura. Isso não quer dizer que ela será passivamente moldada pela cultura, mas que irá interagir com ela. É por meio dessas interações que irá se constituir como ser humano (CARNEIRO, 2008, p. 31).

Trata-se de um processo que se dá como resultado da interação entre aspectos sociais e aspectos biológicos. Nessa esteira, são as influências exercidas pelo ambiente cultural, no qual o indivíduo nasce e se desenvolve, o ponto central de seu processo de desenvolvimento. Assim, a origem das mudanças que ocorrem no homem, ao longo do seu desenvolvimento, está, segundo seus princípios, na sociedade, na cultura e na sua história.

Falamos então de um sujeito que não apenas age sobre a cultura, mas interage, constituindo-se como sujeito a partir dessas interações, ao mesmo tempo em que opera a constituição da própria cultura. Tal forma de compreensão destaca o papel central das interações entre os sujeitos, uma vez que é pelas trocas que estabelecemos com os outros que os significados culturais são internalizados. Trata-se, assim, de um processo que caminha do plano social (relações interpessoais) para o plano individual interno (relações intrapessoais).

Considerando tais aspectos, é possível compreender que as possibilidades de desenvolvimento que uma pessoa com deficiência (intelectual) pode apresentar são determinadas principalmente pelas vivências possibilitadas a essas pessoas. Vigotsky (1987, 1998, 2001) mostrou-nos que a presença da deficiência na constituição do indivíduo pode ser muito mais limitante não em função dos efeitos causados na interação direta que os indivíduos estabelecem com o meio físico, mas principalmente na qualidade das interações estabelecidas com outros sujeitos sociais.

A esse respeito, ressaltamos que as atuais políticas de educação inclusiva encontram na teoria vigotskyana argumentos significativos para sua defesa, uma vez que a partir das práticas inclusivas busca-se possibilitar que alunos com diferentes ritmos de desenvolvimento interajam em espaços não segregados, proporcionando-lhes maior qualidade nas trocas que estabelecem com outros sujeitos.

Referimo-nos aqui a documentos como a **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008)**; **Resolução n. 04 de 2009**; **Decreto 7.611 de 2011**; **Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146 de 2015)**, entre outros, que militam “em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 01). Trata-se, assim, de pensar em uma escola “em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito

de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os excluirá das suas turmas” (BRASIL, 2010, p. 08). Reiterando: “assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015, p. 32).



SAIBA MAIS: A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foi apresentada, analisada e discutida na disciplina de *Fundamentos da Educação Especial I*. Para novas leituras sugerimos que você retome o conteúdo da disciplina.

Tal Decreto dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_09.pdf

A Lei n. 13.146/2015 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Nessa escola que se propõe inclusiva, a atuação da educação especial passou a ser organizada em função das orientações presentes no Decreto n. 6.711, de 17 de novembro de 2011, que indica que:

2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 30 São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Em consonância com o referido Decreto, a Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009 “institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”, e indica as atribuições do professor de educação especial:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Nesse contexto, parece-nos possível compreender que a indicação de tais objetivos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a atribuição de tais funções para o professor de educação especial indicam a necessidade de interlocução entre educação especial e ensino regular, com vistas ao acompanhamento das interações que são estabelecidas entre alunos e entre professor-aluno no espaço da escola e não exclusivamente no espaço da sala de recursos. Ao partir de tal sistemática de organização, poderiam ser efetivadas práticas focadas em um contexto social que precisa ser acompanhado, analisado e, se necessário, modificado, o que, por sua vez, evitaria a efetivação de práticas clínicas, centradas no aluno que precisa ser avaliado, reabilitado e normalizado.

Partindo desses pressupostos, ao olhar para a inclusão escolar de alunos com deficiência mental, entendemos que é preciso a reavaliação de nossa estrutura

educacional e social e a revisão de concepções e práticas em relação às pessoas com deficiências. Quando o olhar destinado a esses alunos buscar em primeiro lugar conhecê-los como sujeitos de aprendizagem, as práticas desenvolvidas poderão incentivar o alcance consciente e voluntário de seus comportamentos nos grupos sociais em que se desenvolvem. Ao tomarmos como embasamento tal forma de significação do sujeito (e de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem), o olhar direcionado para a deficiência mental passa a refutar concepções clínicas sobre a mesma, a partir da qual tal condição, por si só, determina as possibilidades do sujeito de constituir-se como indivíduo de uma cultura.²

Segundo Vigotsky o desenvolvimento das crianças que possuem deficiência mental ocorre da mesma forma que o desenvolvimento de crianças que não possuem essa especificidade. O autor afirma que “a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas desenvolvida de outro modo” (VIGOTSKY, 1997, p. 12).

Dessa forma, ao pensarmos em formas de atuação pedagógica frente ao aluno com DI, ao contrário do que historicamente lhe foi proposto, especialmente pela área da educação especial, devemos primar pela ação nas **funções psicológicas superiores**. Fixados na ideia de incapacidade desses sujeitos em alcançar um pensamento formal, vimo-nos, por muito tempo, cometendo o erro de limitar a atuação desses alunos apenas ao aspecto concreto e observável dos objetos, eliminando do ensino tudo o que se relacionava ao pensamento abstrato.



GLOSSÁRIO: Funções que, segundo o autor, caracterizam o funcionamento psicológico humano: “ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional” (OLIVEIRA, 2005, p. 23), que se diferem de formas mais elementares de atuação na cultura, como atos reflexos, reações automáticas, associações simples (OLIVEIRA, 2005).

Ao operar exclusivamente com representações concretas e visuais, freamos e dificultamos o desenvolvimento do pensamento abstrato, cujas funções na conduta da criança não podem ser substituídas por nenhum procedimento “visual-direto”. Precisamente porque a criança retardada alcança com dificuldade o pensamento abstrato, a escola deve desenvolver essa capacidade por todos os meios possíveis. **O objetivo da escola, afinal, não consiste em adaptar-se ao defeito, senão superá-lo** (VIGOTSKY, 1997, p. 150, grifos nossos).

Essa necessidade de realização de práticas escolares que busquem a superação do “defeito” mostra-se ainda mais contundente quando se verifica que os alunos com DM incluídos nas escolas regulares podem receber pouco investimento pedagógico em função de sua suposta condição de incapacidade. Esses são alunos muitas vezes concebidos como “alunos da educação especial”, sobre os quais os investimentos (em termos de aprendizagem) empreendidos pelos professores do ensino regular mostram-se quase nulos.

Fragmento já publicado em CARVALHO, Renata Corcini; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; MUNHOZ, Maria Alcione. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Mental**. Santa Maria: Pallotti, 2012. O texto também está disponível no seguinte link: http://elaineaee.blogspot.com.br/2011/11/atendimento-educacional-especializado_02.html.

E aqui fazemos uma ressalva. A eleição pela abordagem vigotskyana - a partir da qual compreendemos que as possibilidades de o sujeito com DM se constituir, de forma autônoma, como partícipe de uma cultura, resultam de forma determinante da qualidade das interações sociais que ele estabelece ao longo de sua história de vida. Essa concepção não nos coloca na condição de alguém que nega a existência da deficiência, mas que considera que cada sujeito é único em condições, potencialidade e dificuldades. Tais aspectos, condicionados pelo meio social, podem ser tomados como ponto de partida para a identificação dos apoios a serem oferecidos com vistas a um processo de desenvolvimento e aprendizagem significativos.

O que desejamos aqui pontuar é que nos parece fundamental, nas ações de inclusão escolar, que os profissionais da educação envolvidos no processo ensino e aprendizagem desses alunos compreendam, por exemplo, que eles podem apresentar um ritmo diferenciado se comparado a seus pares, o que poderá ser superado se houver a identificação do tipo de apoio adequado para essa especificidade. Assim, a proposta é ver o estudante com DM a partir das suas possibilidades, enfatizando suas capacidades, mas sobretudo conhecendo esse aluno e entendendo seu processo de desenvolvimento.

Nessa esteira, pensar a atuação dos professores envolvidos no contexto da escola regular frente ao aluno com deficiência mental a partir da conceituação de deficiência mental parece-nos um bom começo. A questão conceitual de deficiência mental tem sido alvo de muita atenção por parte de educadores, médicos, psicólogos, pesquisadores e estudiosos engajados na área, porém ainda são muitas as dificuldades encontradas. O próprio percurso histórico dessa conceituação amplamente discutido por pesquisadores como Pessotti (2012) e Mendes (1996) evidencia esse fato.

Para nossa proposta, partimos do conceito atualmente adotado pelos órgãos oficiais brasileiros e por estudiosos da área, que foi apresentado na 10ª edição do manual da AAMR, em 2002, passando a entender que deficiência mental é

[...] uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos 18 anos de idade (AAMR, 2006, p. 20).

Com esse conceito, “o déficit na função intelectual deixa de constituir a principal característica e passa a ser um requisito para o diagnóstico desse variado grupo de síndromes. A perspectiva possibilita um enfoque muito mais otimista e fecundo no que diz respeito à evolução do indivíduo” (PAN, 2003, p. 59).

Para Paulon, Freitas e Pinho (2005) a Deficiência mental:

[...] passa a ser interpretada como um estado de funcionamento. Deixa de ser entendida como uma característica absoluta, expressa somente no indivíduo, para ser tomada como uma expressão da interação entre a pessoa com limitações

no funcionamento intelectual e seu contexto. Nessa definição, também há um incremento na importância dos sistemas de apoio requeridos pelas pessoas com deficiência mental, uma questão que ganha ainda mais ênfase, a partir de 2002 (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p. 13).

Assim, a deficiência mental é entendida, sim, como uma expressão de limitações no funcionamento individual do sujeito, mas dentro do contexto social onde esse sujeito está inserido, considerando os fatores ambientais, sociais e a sua necessidade de apoio.

Para melhor entendimento da aplicação de tal conceito, a AAIDD apresenta cinco hipóteses:

Hipótese 1: As limitações no funcionamento atual devem ser consideradas dentro do contexto dos ambientes da comunidade característicos das pessoas da faixa etária e da mesma cultura do indivíduo (AAMR, 2006, p. 20).

Considerando tal hipótese, o sujeito deve ser avaliado nos ambientes de sua convivência, na sua casa, na escola, na comunidade, e não em ambientes isolados para tal ação.

Hipótese 2: A avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística, e também as diferenças na comunicação, nos fatores sensoriais, motores e comportamentais (AAMR, 2006, p. 20).

A hipótese 2 nos lembra de considerar as características culturais do contexto social do indivíduo, incluindo etnia, comunicação não-verbal, costumes.

Hipótese 3: Em cada indivíduo, as limitações frequentemente coexistem com as potencialidades (AAMR, 2006, p. 20).

Essa hipótese, que nos é particularmente cara, foca nas potencialidades do indivíduo. Como a complexidade de todo ser humano, as pessoas com deficiência mental, provavelmente, possuem habilidades mais desenvolvidas em algumas áreas do comportamento adaptativo, potencialidades essas que devem ser exploradas e enfatizadas no cotidiano escolar.

Hipótese 4: Um propósito importante ao descrever as limitações é o de desenvolver um perfil aos apoios necessários (AAMR, 2006, p. 20).

O diagnóstico de deficiência não deve ser um fim. O principal objetivo de descrever as limitações do sujeito deve ser a possibilidade de construir planos de desenvolvimento baseados nos apoios necessários. Aqui está calcada grande parte de nossas discussões: a crença de que o diagnóstico pode trazer possibilidades de se pensar atividades educacionais específicas de acordo com o perfil de apoio que

o sujeito necessita, a serem desenvolvidas na própria escola onde o sujeito está inserido.

Hipótese 5: Com os apoios personalizados apropriados durante um determinado período de tempo, o funcionamento da vida da pessoa com retardo mental em geral melhora (AAMR, 2006, p. 20).

A última hipótese nos apresenta a certeza de que, se pensarmos o desenvolvimento de planos específicos voltados para a necessidade de apoio que o sujeito apresenta, as respostas esperadas serão alcançadas. Com os apoios adequados os indivíduos com deficiência mental vão apresentar resultados significativos. Segundo a AAIDD, com a aplicação de tal hipótese o antigo equívoco de que as pessoas com deficiência mental permanecem estagnadas por toda a vida irá se desfazer, ou seja, se os apoios necessários forem adequadamente trabalhados, o funcionamento das pessoas com deficiência mental tende a melhorar.

Essa conceituação de deficiência mental, baseada no modelo teórico multidimensional, apresentado pela AAIDD, apresenta-nos também cinco dimensões que abrangem o indivíduo e o seu contexto, as quais podem servir como base para um planejamento adequado, também, na escola. A saber, as cinco dimensões: Habilidades intelectuais, Comportamento adaptativo (habilidades conceituais, sociais e práticas de vida diária), Participação, interações e papéis sociais, Saúde (saúde física, saúde mental, etiologia) e Contexto (ambientes, cultura) (AAMR, 2006, p. 21). Essas dimensões apresentam o foco nos elementos essenciais que devem compor tal conceito: a pessoa, os ambientes e os apoios.

Na prática, essas dimensões podem ser assim, resumidamente, descritas:

- Habilidades intelectuais: “capacidade mental geral que inclui raciocínio, planejamento, resolução de problemas, pensamento abstrato, compreende ideias complexas, aprender rapidamente e aprender com a experiência” (AAMR, 2006, p. 214);

- Comportamento adaptativo: conjunto de habilidades necessárias para o cotidiano do indivíduo. Como exemplos podemos tomar: Habilidades Conceituais – Leitura e escrita; Habilidades Sociais – Seguir regras sociais; Habilidades Práticas – atividades de vida diária como preparar seu próprio alimento;

- Participação, interações e papéis sociais: refere-se ao modo que o sujeito participa e interage nos espaços em que convive. Os papéis sociais são determinados pelo contexto do grupo social em que estamos inseridos;

- Saúde: “definida como um estado de completo bem-estar físico, mental e social”, a condição de saúde implica diretamente no funcionamento das outras dimensões (AAMR, 2006, p. 216). Nessa dimensão, considera-se a etiologia, ou seja, a causa e origem da deficiência mental;

- Contexto: enfatiza o meio onde o indivíduo está inserido. Considerando a família, a comunidade, a escola e, em um contexto mais abrangente, as questões culturais e sociopolíticas da sociedade.

Assim, tanto as hipóteses quanto as dimensões apresentadas pela AAIDD (AAMR, 2006) nos fazem pensar em uma série de fatores importantes para a atuação pedagógica frente ao aluno com deficiência mental. Primeiro, questões referentes aos fatores culturais, ambientais, sociais, linguísticos que devem ser considerados

para a avaliação e o diagnóstico. Outro aspecto é o destaque para as potencialidades, lembrando que cada ser humano é único e que as pessoas com deficiência mental poderão ter habilidades, potencialidades e capacidades a desenvolver, desde que exista investimento sobre as mesmas. Por último, a importância dos apoios que a pessoa precisa para sua aprendizagem, seu desenvolvimento e uma melhor qualidade de vida, destacando o papel fundamental da atuação dos professores envolvidos no contexto da educação desses sujeitos.

Ao construirmos a presente discussão, partimos de inquietações sentidas durante nossas vivências profissionais na área da educação especial (seja na condição de professor do ensino básico, seja na condição de professor do ensino superior) frente a alunos com deficiência mental. Nossa principal discordância com o que temos vivenciado diz respeito ao olhar clínico que embasa ainda as práticas escolares desenvolvidas frente a esses alunos. Tal forma de compreender o sujeito resulta em uma intervenção pedagógica centrada prioritariamente no aluno e operacionalizada prioritariamente no espaço da sala de recursos. Parece haver, nessa perspectiva, uma compreensão de que para que o aluno com deficiência mental alcance condições de aprendizagem na escola faz-se necessário que sobre ele (e somente sobre ele) sejam feitos investimentos pedagógicos. Nessa lógica, é no aluno que são localizados todos os motivos de suas dificuldades de desenvolvimento e limitações nas aprendizagens.

Ocorre que nos colocamos na contramão dessa lógica, pois compreendemos que as ações e os investimentos que são feitos sobre o aluno com deficiência mental de forma isolada resultarão em efeitos pouco significativos, uma vez que não se encontram exclusivamente nele, mas principalmente no contexto e nas interações que ele estabelece, as justificativas para sua forma de responder ao que lhe é proposto na escola. Tal forma de significar o aluno com deficiência mental resulta, como já indicamos, do embasamento vigotskyano eleito para fundamentar nossa atuação docente e a partir do qual compreendemos que o sujeito é fruto das relações sociais a que é submetido em determinado contexto histórico e cultural. Nessa perspectiva, a ação do professor (de educação especial) não pode limitar-se à atuação na sala de recursos, devendo ter como alvo principal os espaços em que interações com os demais alunos são possíveis.

Ao estabelecer tal forma de compreensão sobre como deve se dar a atuação do professor de educação especial na escola regular, acreditamos estar corroborando para a efetivação de práticas inclusivas, uma vez que nessa perspectiva educacional a escola precisa constituir-se como um espaço que atenda a todos, cabendo à educação especial não mais substituir as práticas do ensino regular, mas complementá-la e/ou suplementá-la. Nessa esteira, o exercício proposto a você, futuro professor de educação especial, é o de pensar seu aluno com deficiência mental inserido na sala de aula regular a partir de cada uma das dimensões propostas pela atual conceituação da AAIDD, desafiando-lhe a traçar metas e objetivos a serem alcançados com vistas ao alcance da aprendizagem pelo aluno.

Assim, para finalizar, ressaltamos a necessidade de continuarmos a discutir a deficiência mental e a atuação docente da educação especial na escola regular, a partir da interlocução entre a proposição conceitual apresentada pela AAIDD, as diretrizes para a educação especial presentes nos documentos legais e os emba-

samentos teóricos da perspectiva vigotskiana. Parece-nos que os efeitos da interlocução entre essas três instâncias podem ser significativamente produtivos para os processos de escolarização dos alunos em questão, para o percurso formativo dos professores de educação especial e especialmente potentes para a superação de práticas em educação especial desenvolvidas ainda hoje sob um viés clínico, produzido historicamente de forma limitante e que precisa ser superado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste caderno didático da disciplina *Fundamentos da Educação Especial II*, com o objetivo de compreender os processos de in/exclusão dos sujeitos com deficiência mental e surdos no contexto de escolarização, ocupamo-nos com as discussões que permeiam as áreas da surdez e da deficiência mental. Nesse sentido, organizamos as seguintes unidades didáticas: Unidade 1 – Processos de in/exclusão no contexto de escolarização; Unidade 2 – Aspectos históricos e pedagógicos da surdez; Unidade 3 – Aspectos históricos e pedagógicos da deficiência mental.

Na Unidade 1, em meio à escolarização obrigatória dos sujeitos dos quatro aos dezessete anos de idade operada atualmente no nosso país, inclusive daqueles sujeitos público-alvo da Educação Especial, estudamos a função social da escola, e, no que tange à Educação Especial, dessa escola que se diz inclusiva. Nesse sentido, tratamos da escola comum/regular, *locus* privilegiado para a escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e dos demais espaços-tempos de atendimento educacional especializado, no caso, a escola especial e a instituição especializada, presentes nas práticas de institucionalização da Educação Especial. E, nesse contexto da Educação Especial inscrito na perspectiva da Educação Inclusiva, afirmamos que podemos produzir ora situações de aprendizagem, ora situações de não-aprendizagem, sem que isso seja uma mera derivação do sujeito com o qual estamos atuando ou intervindo, mas sim das relações produzidas nos contextos de escolarização.

Na Unidade 2, específica da área da surdez, estudamos alguns fragmentos históricos, pedagógicos e culturais do campo da Educação de Surdos para compreender como se foram deslocando ou se reforçando as representações acerca dos sujeitos surdos nas práticas de medicalização, diversificação e diferenciação. O Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo foram tomados como os principais discursos no campo da Educação de Surdos que influenciam essas representações. Nas práticas de diferenciação, inclusive marcando a distinção entre as noções de diversidade e diferença, referenciamos a Língua Brasileira de Sinais, os artefatos culturais (experiência visual, artefato linguístico, familiar, literatura surda, vida social e esportiva, artes visuais, políticas e materiais) e a cultura surda como elementos imprescindíveis no contexto da Educação de Surdos.

Na Unidade 3, referente à área da deficiência mental, problematizamos as relações entre a produção histórica do conceito de deficiência mental e a oferta de práticas de escolarização para esses sujeitos. Isso se tornou possível porque, ao considerar a formação histórica da deficiência mental e os processos de diagnóstico, identificação, caracterização, classificação e hierarquização do aluno com deficiência mental, utilizamos a proposição conceitual atual de deficiência mental, as diretrizes para a Educação Especial presentes nos documentos legais e os embasamentos teóricos da perspectiva vigotskiana para problematizar o atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência mental na lógica inclusiva.

Diante dessas unidades didáticas que trataram dos processos de in/exclusão no contexto de escolarização, dos aspectos históricos e pedagógicos da surdez e dos aspectos históricos e pedagógicos da deficiência mental, reafirmamos nosso interesse em contextualizar e introduzir as áreas da surdez e da deficiência mental nesta disciplina, para que você aprofunde essas discussões ao longo da matriz curricular deste Curso, bem como para que essas discussões sirvam como subsídios teórico-práticos no momento da produção dos Estágios Supervisionados nas áreas da surdez e da deficiência mental.

REFERÊNCIAS

AAMR. American Association on Mental Retardation. **Retardo Mental: Definição, Classificação e Sistemas de Apoio**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALLES, E. P. **Escala de intensidade de apoio como ferramenta de compreensão da definição de deficiência intelectual**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Especial) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

ALVAREZ-URIA, F.; VARELA, J. A maquinaria escolar. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 06, p. 68-96, 1992. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/70553618/Julia-Varela-e-Fernando-Alvarez-Uria-Maquinaria-Escolar-1>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAUMAN, Z. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BHABHA, Homi K. **O local da cultural**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 21 abr. 2017.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 16 dez. 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 19 jan. 2015.

BRASIL. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 19 jan. 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 jan. 2015.

BRASIL. Lei n. 12796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 5 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 19 jan. 2015.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 21 abr. 2017.

BRASIL. Lei n. 13.146 de 2015, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 08 mai. 2015.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 08 mai. 2015.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado** – A escola comum inclusiva. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rce004_09.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 04, n. 01, p. 09-17, jan./jun. 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SECADI, 1994.

BURBULES, N. C., RICE; S. Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação. In: SILVA, T. T. (Org.). **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 173-204.

CARNEIRO, M. S. **Adultos Com Síndrome de Down: a deficiência mental como produção social**. Campinas: Papirus, 2008.

CARVALHO, R. C.; MENEZES, E. C. P.; MUNHOZ, M. A. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Mental**. Santa Maria: Pallotti, 2012. Disponível em: <http://elaineaee.blogspot.com.br/2011/11/atendimento-educacional-especializado_02.html>. Acesso em: 24 ago. 2017.

CEZIMBRA-CONRADO, J. **As artes de governar no contexto da educação de surdos: estratégias de governamento da escola inclusiva**. 2014. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_arquivos/18/TDE-2014-10-13T194431Z-5451/Publico/CEZIMBRA-CONRADO,%20JULIANA.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2017.

CORRÊA, G. C. **Educação, comunicação e anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

CORRÊA, G. C. O que é a escola? In: PEY, M. O. (Org.). **Esboço para uma história da escola no Brasil**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000. p. 51-84.

FABRIS, E. H.; LOPES, M. C.. Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28, 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: 2005, p. 01-17. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 20. dez. 2016.

FERRE, N. P. L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-210.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Curso dado no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Coleção tópicos)

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. Curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção tópicos)

GUEDES, B. Educação de Surdos: percursos históricos. In: LOPES, M. C. (Org.). **Cultura Surda & Libras**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2012. p. 19-25.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HALL, S. **Da diáspora**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.). **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p. 15-28.

HERMES, S. T. **O Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governo**: a condução das condutas docentes na escola inclusiva. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

LOBO, L. F. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, M. C. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Orgs.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 107-130.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007.

LUNARDI, M. L. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. 2003. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3444>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

LUNARDI, M. L. **Educação de Surdos e currículo**: um campo de lutas e conflitos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

LUNARDI, M. L. Educação Especial: institucionalização de uma racionalidade científica. In: THOMA, A.S.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 15-32.

LUNARDI, M. L. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 02, n. 18, p. 27-35, 2001.

LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Unidade C - Surdez e Pedagogia da Diferença. In: **Escola, Currículo e Educação de Surdos**. Universidade Federal de Santa Maria, Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos (a distância), 2007. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/edu.especial.pos/unidadeC_escola.html>. Acesso em: 10 mai. 2017.

LUNARDI-LAZZARIN, M. L.; MAROSTEGA, V. L. Identidade, cultura e diferença: elementos para pensar a educação de surdos. In: LOPES, M. C. (Org.). **Cultura Surda & Libras**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2012. p. 119-129.

MARTÍNEZ, P. J.; VILÁ SUÑÉ, M. **De educación especial a educación em la diversidad**. España: Ediciones Aljibe, 1999.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. Evolução Histórica da Concepção Científica de Deficiência Mental. In: GOYOS, C.; ALMEIDA, M. A.; SOUZA, D. **Temas em Educação Especial**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 119 - 136.

MENEZES, E. C. P. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MORAIS, M. Z. **Formações rizomáticas da diferença: narrativas para produção da pedagogia surda**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 2005.

PAN, J. R. A. **Afetividade e Sexualidade na Pessoa Portadora de Deficiência Mental**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PARAÍSO, M. A. Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 137-157, jan./jun. 1996.

PERLIN, G. T. Identidades surdas. In: Skliar, C. (Org.) **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998. p. 51-73.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo: ABPEE, 2012.

PINTO, C. R. J. Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 02, p. 33-56, jul./dez. 1999.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.

POPKEWITZ, T. S. Cultura, pedagogia e poder. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 91-106, 1992.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-178.

SANTOS, L. L.; LOPES, J. S. M. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo**: questões de atuais. Campinas: Papirus, 1997. p.29-38.

SCOTT, J. W. Multiculturalismo e a política da identidade. In: RAJCHMAN, J. (Org.). **The identity in question**. Nova York: Routledge, 1995, p. 3-12.

SILVA, et al. "Anormais escolares": a psiquiatria para além dos hospitais psiquiátricos. **Interface** - Comunicação, Saúde, Educação, São Paulo, v. 14, n. 33, p. 401-10, abr./jun. 2010.

SILVA, I. M. et al. A Aliança Médico-Pedagógica: uma genealogia do processo de exclusão/demanda. In: Encontro Nacional da ABRAPSO, 14, 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: 2011. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/site-principal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab_completo_212.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.) **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 184-201.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?** Lingüística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

VEIGA-NETO, A. Michael Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, A. (Org.) **Crítica Pós-Estruturalista e Educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 09-56.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Pensadores & Educação, 5).

VEIGA-NETO, A. Neoliberalismo, Império e Políticas de Inclusão: problematizações iniciais. In: RECHIO, C. F.; FORTES, V. G. (Orgs.). **A educação e a inclusão na contemporaneidade.** Boa Vista: Editora da UFRR, 2008. p. 11-28.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas:** fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997. t. 5.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/EDUSP, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WRIGLEY, O. **A política da surdez.** The politics of deafness. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

APRESENTAÇÃO DOS AUTORES

Considerando os aspectos anunciados, eu, Professora Eliana da Costa Pereira de Menezes, nascida em Santana do Livramento, formada em Educação Especial, especialista em Psicopedagogia, Mestre e Doutora em Educação, juntamente com a Professora Márcia, a professora Sabrina e a Professora Simoni, proponho as discussões que guiarão as leituras e os estudos de vocês na disciplina. Atuo como docente na Universidade Federal de Santa Maria desde 2011, e como professora do Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância) desde sua primeira edição, iniciada em 2005, sendo professora das disciplinas *Deficiência Mental: Contextos e Práticas*, *Alternativas Metodológicas para o aluno com Deficiência Mental* e *Estágio Supervisionado/Deficiência Mental*.

Eu, Professora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, sou natural de Santa Rosa, formada em Educação Especial, Mestre e Doutora em Educação. Atuo como docente na Universidade Federal de Santa Maria desde 2004, e também como professora do Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância) desde sua primeira edição, sendo que atualmente sou Coordenadora de Tutoria deste Curso. Além disso, sou professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, envolvida com o campo da Educação de Surdos e interessada nas políticas de Educação Bilíngue para surdos no contexto da Educação Básica, bem como nas políticas e práticas de Educação Especial e de Educação Inclusiva na perspectiva dos Estudos Foucaultianos, ambas as temáticas da Linha de Pesquisa da Educação Especial.

Já eu, Professora Sabrina Fernandes de Castro, nasci na cidade de Santo Ângelo, sou graduada em Educação Especial - Habilitação Deficiência Mental, pela Universidade Federal de Santa Maria, possuo mestrado em Educação pela UFSM, doutorado em Educação Especial e estágio pós-doutoral pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente atuo como docente no Departamento de Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, atendimento educacional especializado, deficiência intelectual e acessibilidade no ensino superior.

Na parceria de produção do caderno didático com a Professora Eliana, a Professora Sabrina e a Professora Márcia, eu sou a Professora Simoni Timm Hermes, natural de Arroio do Tigre, licenciada em Pedagogia e em Educação Especial, Especialista em Educação Ambiental, Especialista em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação, Especialista em Gestão Educacional, Mestre em Educação e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Desde 2008, atuo como servidora pública federal, investida no cargo de Pedagoga, sendo que desempenho minhas atividades no Centro de Tecnologia. Atuei como tutora por dez anos no Curso de Educação Especial - Licenciatura (a

distância)/UFSM e, desde 2014, exerço a docência neste Curso, ministrando disciplinas de *Informática na Educação Especial*, *Produção Midiática para a Educação*, *Estágio Supervisionado/Deficiência Mental* e *Estágio Supervisionado/Surdez*.