

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL MESTRADO

BETINA S. GUEDES

**SOBRE SURDOS, BOCAS E MÃOS:  
SABERES QUE CONSTITUEM O  
CURRÍCULO DE FONOAUDIOLOGIA**

São Leopoldo  
2010

BETINA S. GUEDES

**SOBRE SURDOS, BOCAS E MÃOS:  
SABERES QUE CONSTITUEM O  
CURRÍCULO DE FONAUDIOLOGIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Linha de Pesquisa: Currículo, Cultura e Sociedade

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maura Corcini Lopes

São Leopoldo  
2010

**BETINA SILVA GUEDES**

**SOBRE SURDOS, BOCAS E MÃOS:  
SABERES QUE CONSTITUEM O  
CURRÍCULO DE FONAUDIOLOGIA**

**Dissertação apresentada à Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito  
parcial para obtenção do título de Mestre em Educação**

**Aprovado em :** \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Liliane Ferrari Giordani / FACOS**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Cátia de Azevedo Fronza / UNISINOS**

---

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maura Corcini Lopes**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha família.

À minha orientadora Maura Corcini Lopes.

Aos colegas do GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão) e do grupo de orientação.

À Loi e à Saionara da secretaria do PPG.

Às professoras, Cátia de Azevedo Fronza e Liliane Ferrari Giordani, que fizeram parte da banca.

À CAPES e à UNISINOS por terem possibilitado a realização desta dissertação.

**Muito obrigada!!**

## RESUMO

Nesta dissertação, tenho por objetivo problematizar os saberes que constituem o currículo de Fonoaudiologia após a promulgação da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que oficializou a Língua Brasileira de Sinais e determinou a inserção da LIBRAS como disciplina obrigatória nos cursos de Fonoaudiologia. Para tanto, utilizo como material de análise relatórios de atendimentos fonoaudiológicos, ementas de disciplinas que abordam a surdez e os surdos assim como, as bibliografias mais recorrentemente indicadas e/ou utilizadas nos cursos de graduação em Fonoaudiologia analisados.

Essa pesquisa insere-se em uma perspectiva pós-estruturalista e estabelece relações com os estudos de Michel Foucault. Com base nas ferramentas analíticas utilizadas - discurso e normalização –, delimito dois movimentos analíticos: “Práticas fonoaudiológicas: relações entre a Língua de Sinais e a normalização dos surdos” e “Surdez e bilinguismo: aproximações e rupturas no currículo de Fonoaudiologia”, que possibilitaram identificar saberes clínico-terapêuticos, saberes culturais e saberes clínico-culturais, atuando e constituindo o currículo de Fonoaudiologia. Nas análises dos materiais observei que essa conjugação de saberes não está se dando de maneira uniforme, sendo fundamentalmente regida pelos saberes clínico-terapêuticos, que parecem funcionar como o fio condutor desse currículo, ainda amplamente subsidiado por discursos da Medicina. Em meio a esse território marcadamente terapêutico, pude observar também que sutis deslocamentos estão ocorrendo frente à inserção da Língua de Sinais no currículo da Fonoaudiologia, tendo por base alguns poucos autores da área que já estão problematizando a surdez cultural e suas possíveis relações com a Fonoaudiologia, assim como currículos de graduação que contemplam disciplinas que pretendem abordar o bilinguismo e a cultura surda em um viés antropológico-cultural, em detrimento do ensino descontextualizado e instrumental da Língua de Sinais.

**Palavras-Chave:** Currículo - Fonoaudiologia - Surdos - Língua de Sinais - Normalização.

## ABSTRACT

In this dissertation I have in mind to discuss about the knowledge that constitute the Speech and Language Therapy *curriculum* since the promulgation of the law 10.436 from April 24/2002 regulated by the Decret n° 5.626/2005 December that made official LIBRAS and introduced the sign language as obligatory course of study in Speech and Language Therapy course. In order to compare this research I investigated many sumulas that treat about deafness and deaf from ten universities from different areas of our country, many reports of Speech and Language Therapy and the most used bibliography of the graduation course analyzed.

This research is based in the post structuralist perspective and established the relation with the Michel Foucault studies. Through these analytical tools used – discourse and normalization – I demarcate two analytic movements: “Speech and Language practices: relation between the sign language and deaf normalization” and “Deafness and bilingual: approximations and ruptures in the *curriculum* of Speech and Language Therapy” with became possible to identify the “clinical and therapeutic knowledge”, “cultural knowledge” and “clinical and cultural knowledge” making the Speech and Language Therapy *curriculum*.

During my investigation I observed that these knowledge conjugation don't take place in an uniform manner and are founded in medicine discourses. But at the same time I watch subtle displacement happening in this context as I can see through out a few bibliography about the cultural deafness and its possible relation with Speech and Language Therapy. Besides I observed that there are some *curriculum* who intend to treat this subject bilingual and deaf culture as a cultural anthropology view instead a LIBRAS decontextualized discipline in a clinical *curriculum*.

**Keywords:** *Curriculum* - Speech and Language Therapy – Deaf - Sign Language - Normalization.

## SUMÁRIO

<b>Dos modos da escrita: histórias, digressões e movimentos</b>	9
<b>1. Primeiro movimento - Sobre surdos, bocas e mãos</b>	16
1.1. Delineando a pesquisa: alguns registros	27
1.2. Estreitando relações e o foco da pesquisa	52
1.3. A surdez como diferença política	53
1.4. As ferramentas: normalização e discurso	60
<b>2. Segundo movimento – Sobre Fonoaudiologia</b>	66
2.1. Olhares: a homogeneidade discursiva em relação aos surdos	68
2.2. A Pedagogia e a Medicina: condições de possibilidade para a emergência da Fonoaudiologia	86
2.3. A graduação em Fonoaudiologia: dos primeiros cursos à oficialização da profissão	90
<b>3. Terceiro movimento – Sobre surdos e Fonoaudiologia</b>	100
3.1. Primeiro movimento analítico – Práticas fonoaudiológicas: relações entre a Língua de Sinais e a normalização dos surdos	105
3.2. Segundo movimento analítico – Surdez e bilinguismo: aproximações e rupturas no currículo de Fonoaudiologia	119
<b>4. Quarto movimento – Algumas considerações</b>	133
<b>Referências Bibliográficas</b>	141
<b>Anexos</b>	150

**Digressão: Sobre contar histórias.** Histórias são como holofotes e refletores – iluminam partes do palco enquanto deixam o resto na escuridão. Se iluminassem igualmente o palco todo, de fato não teriam utilidade. Sua tarefa, afinal, é “limpar” o palco, preparando-o para o consumo visual e intelectual dos espectadores; criar um quadro que se possa absorver, compreender e reter, destacando-o da anarquia de borrões e manchas que não se podem assimilar e que não fazem sentido.

As histórias ajudam as pessoas em busca do entendimento, separando o relevante do irrelevante, as ações de seus ambientes, a trama de seus antecedentes e os heróis ou vilões que se encontram no centro do roteiro das hostes de excedentes e simulacros. É missão da história selecionar, e é de sua natureza incluir excluindo e iluminar lançando sombras. É um grave equívoco, além de uma injustiça, culpar as histórias por favorecerem uma parte do palco e negligenciarem outra. Sem seleção não haveria história. Dizer que “esta seria uma ótima história se não omitisse isto ou aquilo” é o mesmo que afirmar que “estas janelas seriam ótimas para podermos ver através das paredes se não fossem emolduradas e separadas pelas próprias paredes que estão entre elas” (BAUMAN, 2005, p.26).

## **Dos modos da escrita: histórias, digressões e movimentos**

Começo essa história dando as costas às partes estanques e à intenção de desenvolver um texto uniforme e linear. Passo, então, a encadear movimentos que se articulam, se dispersam e confluem, não em uma história, mas em histórias, ou como diz Bauman (2005) na epígrafe, em holofotes e refletores. Ao encadear histórias para compor o palco dessa dissertação, criei possibilidades de interagir com enredos (supostamente) em dispersão. Criei formas de colocar tempos em articulação e, em meio a essas linearidades inventadas, provoquei rupturas propositais, entre textos, histórias e personagens.

Convido o leitor a acompanhar o desenvolvimento dessa história, ou melhor, das histórias que compus em forma de movimentos textuais e analíticos. Para começar essa aproximação, descrevo algumas características da escrita que desenvolvi nessa dissertação, na qual utilizei movimentos ao invés de capítulos, utilizei digressões, atravessamentos e interlocuções textuais e não uma escrita formal. Articulando acontecimentos, textos, contextos, histórias, compondo redes sem estipular linearidades, desenvolvi uma forma de escrita que compôs um grande enredo de sentidos e interpretações.

### **mo.vi.men.to**

*sm (lat *movimentu*)* **1** Ato de mover ou de se mover. **2** Mudança de lugar ou de posição; deslocação. **15** Circulação. [...] **22** Variedade, diversidade<sup>1</sup>.

Encontrei na definição da palavra movimento, a noção de processo, de deslocamento, de um determinado modo de mover-se e de direcionar-se em diferentes sentidos. Utilizei essa palavra com a intenção de imprimir ao encadeamento discursivo dessa dissertação a sensação de articulação de possibilidades e, ao mesmo tempo, de abertura para um devir passível de produzir uma ampla gama de conexões e possibilidades de interlocução.

Engendrei, na escrita dessa dissertação, movimentos que não são lineares e que operam de diferentes formas nesse contexto, ora como eixos que os articulam a outros movimentos, ora como força que dispersa, e, nessa dispersão, mostra possibilidades de fazer outras articulações entre acontecimentos até então desconectados. Saliento que essa forma de olhar para os acontecimentos concebendo-os como elementos que ora se articulam de uma forma, ora movimentam-se criando outras conexões e possibilidades

---

<sup>1</sup> Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/moderno>. Consulta em 22/04/09.

de leitura, deve-se ao entendimento de linguagem e de discurso<sup>2</sup> que embasa essa dissertação. Tal entendimento possibilita afirmar que nós constituímos as coisas das quais falamos e que, se as inventamos de determinadas formas, de acordo com os olhares que lançamos sobre elas, podemos inventá-las de outras tantas formas de acordo com os movimentos que imprimimos a essas leituras do tempo e da história.

Somando-se a essa noção de movimento, trago também atravessamentos textuais em forma de digressões<sup>3</sup>, com a intenção de produzir momentos de desvio, de interlocução com o assunto principal, tal como um passeio, um desvio mais ou menos longo de rumo ou de assunto, cuja temporalidade é insignificante para o desenvolvimento do corpo do texto. Mesmo não integrando a sequência de acontecimentos do texto segundo uma determinada temporalidade e causalidade, as digressões pertencem ao texto, pertencem à narrativa e dela não podem ser dissociadas como subtextos passíveis de serem dispensados.

As digressões estão compondo essa dissertação como atravessamentos propositais, interlocuções necessárias para a lógica textual que construí, surgindo como rompantes, como rupturas que agregam sentidos, como histórias complementares que conduzem de alguma forma o enredo principal.

Articulando histórias e digressões compus o texto dessa dissertação, mesclando movimentos que confluem com base em um eixo principal, mas que não se encerram nele, e atravessamentos textuais que atuam ampliando possibilidades de interpretação. O eixo principal é composto por quatro grandes movimentos. Entre esses movimentos defini uma pergunta central que funciona como um elo ou fio condutor da argumentação que desenvolvi no decorrer do texto.

Essa pergunta central foi sendo desdobrada em perguntas menores subjacentes a ela no decorrer de cada movimento, servindo como eixos articuladores em relação aos movimentos menores, mas não menos importantes, dentro das tramas históricas, científicas, legais, culturais e políticas, que aparecem constituindo os surdos, a surdez e os profissionais da Fonoaudiologia. Cada deslocamento produzido por esses eixos mobilizou diferentes possibilidades de interlocução com a pergunta central: “Que

---

<sup>2</sup> Tanto o conceito de linguagem quanto o conceito de discurso serão trabalhados no decorrer da dissertação.

<sup>3</sup> Digressão - *sf* (*lat digressione*) **1** Desvio do rumo; excursão, passeio. **2** Desvio do assunto ou tema de conversa; divagação. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues>. Consulta em 15/04/09.

saberes constituem a formação do fonoaudiólogo e instituem formas de olhar para os surdos e para a surdez?”

Para engendrar essa forma de escrita, utilizei bordas para sinalizar esses momentos. Sendo assim, no decorrer dessa dissertação há textos distribuídos em quadros demarcados por linhas, compondo as redes que articulei entre digressões, comentários, intervenções, personagens, histórias e cenas que compõem esse percurso de pesquisa. Nem sempre esses atravessamentos terão relação direta ou continuidade explícita com o texto, mas estarão distribuídos propositalmente, imprimindo sentidos e movimento à escrita. Para sinalizar, nesses quadros, comentários e análises minhas, demarquei essas passagens em itálico.

Outro recurso que utilizei foi a disposição de vinhetas no início de cada movimento, como amplas contextualizações dos discursos que constituíram (e ainda constituem) os surdos e a surdez no decorrer da história. Essas vinhetas foram compostas por excertos de livros, de revistas e de jornais, com a intenção de articularem juntamente com o corpo textual principal, o solo histórico no qual transito para olhar para as questões que a pesquisa suscitou e que concomitantemente possibilitaram o desenvolvimento da mesma. Os excertos de revistas e jornais foram selecionados do material disponível na biblioteca digital do site<sup>4</sup> da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos). Saliento que todos os grifos presentes nessas vinhetas foram demarcados por mim, já indicando os movimentos analíticos que fui desenvolvendo no decorrer da dissertação.

No primeiro movimento – “Sobre surdos, bocas e mãos”, trago passagens do meu percurso acadêmico e profissional, articulando-o às aproximações que fui estabelecendo com os surdos, com a comunidade surda e sua cultura. Trago, nesse percurso, as questões que foram gradativamente construindo essa pesquisa e me constituindo enquanto pesquisadora da área da surdez, mostrando de que formas fui sendo colocada a pensar sobre os surdos e a formação em Fonoaudiologia.

Nesse movimento, delineei a pesquisa, estreitando relações com o referencial teórico e com os conceitos que utilizo, apresentando as ferramentas que estarão em operação no decorrer dos movimentos, a saber: normalização<sup>5</sup> e discurso.

---

<sup>4</sup> FENEIS - Biblioteca virtual – Disponível em <http://www.feneis.com.br/page/recorte.asp>. Consulta em 23/07/09.

<sup>5</sup> O conceito de normalização, utilizado como ferramenta de análise, será definido e trabalhado no terceiro movimento.

No segundo movimento – “Sobre Fonoaudiologia” –, inicio delineando a produção da surdez registrada em diferentes tipos de documentos e registros históricos, porém seguindo uma intensa homogeneidade discursiva. Desenvolvo essa argumentação e inicio as análises dessa pesquisa, tendo como base excertos de relatórios de atendimento fonoaudiológico, excertos de outros documentos e de mídia impressa, que discorrem sobre a constituição da prática fonoaudiológica, do profissional fonoaudiólogo e suas imbricações com os surdos, compondo o que denominei “textos híbridos”.

Ao estabelecer relações mais estreitas com o profissional da Fonoaudiologia e suas formas de olhar para os surdos e para a surdez, tendo como referência esses registros, passei a desenvolver aproximações com o contexto de formação desse profissional. Primeiramente, selecionei cinco universidades do Rio Grande do Sul para contextualizar a formação dos fonoaudiólogos, colocando foco na grade curricular dos cursos e nas bibliografias recorrentemente utilizadas nessas instituições.

Inicio essa aproximação com o contexto de formação desses profissionais, assim como as análises, utilizando como eixo dois textos híbridos. Elaborei esses textos com base em trechos de relatórios de atendimento fonoaudiológico de pacientes surdos e trechos de livros da área da Fonoaudiologia. Os relatórios de atendimento fonoaudiológico utilizados são provenientes dos arquivos de uma escola regular com alunos surdos incluídos, localizada no Rio Grande do Sul. Os trechos de livros<sup>6</sup> da área da Fonoaudiologia foram selecionados de acordo com as recorrências discursivas<sup>7</sup> que fui elencando durante diversas leituras, que, a meu ver, os tornavam consonantes em relação aos regimes de verdade<sup>8</sup> que enunciavam os surdos e à surdez nos relatórios de atendimento fonoaudiológico previamente selecionados. Saliento que minha intenção não foi realizar um minucioso estudo histórico, trabalhei apenas com alguns recortes pontuais, que me permitiram fazer algumas análises em relação a como os

---

<sup>6</sup> Saliento que apenas dois desses livros foram também utilizados na análise das referências bibliográficas das graduações em Fonoaudiologia feita no movimento posterior.

<sup>7</sup> Conjunto de enunciados que se repetem, que formam regularidades no texto em relação a determinado discurso e que obedecem a regras de funcionamento comuns.

<sup>8</sup> Partindo do entendimento de que “os discursos não descobrem verdades, senão as inventam”, conceituo que um regime de verdade se estabelece com base em enunciados que “dentro de cada discurso marcam e sinalizam o que é tomado por verdade”, em um tempo e em um espaço determinado (VEIGA-NETO, 2004, p. 122).

fonoaudiólogos descrevem os surdos e a surdez em consonância com discursos<sup>9</sup> que os constituem.

Nesse exercício de olhar para o passado com a intenção de encadear elementos que me ajudassem a entender o que vejo no presente, tramei o solo histórico no qual a Fonoaudiologia foi sendo constituída e concomitantemente foi constituindo os profissionais que vieram a exercê-la em diferentes tempos, exercício que se desdobra no decorrer de toda a dissertação. Olhei para o passado buscando formas de entender o presente, vendo nas continuidades, rupturas e recorrências, assim como possibilidades de enredá-las no que podem ter de produtivas para a problematização que articulei nessa dissertação.

Transitando entre bocas, mãos, Medicina, Pedagogia, política e cultura, entre a constituição da escola moderna, da infância medicalizada, do especialista dos distúrbios da fala e da Fonoaudiologia, busquei por alguns “nós” nesses fios, que no decorrer da história, delinearão o que hoje constitui a formação em Fonoaudiologia e produz as formas de olhar desses especialistas para os surdos e para a surdez.

Essa articulação histórica que delineei estabeleceu ligações com o movimento reformista pela unidade nacional brasileira que, ao eleger a uniformização da Língua como umas das suas maiores prioridades, colocou os desvios da fala como foco de intervenção dos especialistas da saúde, e a escola como lócus principal de ação desses profissionais. Colocados também na luta em prol da salvação do país, os professores mobilizados pela lógica da Medicina começaram a ser capacitados para atender (e tratar) a demanda clínica e patológica de seus alunos.

Observei que, desde a década de 60, com as primeiras graduações, até a década de 80, com a oficialização da Fonoaudiologia, currículos técnicos, clínicos, terapêuticos e também de cunho clínico-pedagógico foram sendo (re)criados, até chegarmos ao ano de 2002 com a promulgação da Lei 10.436<sup>10</sup> e com diretrizes curriculares dos cursos de Fonoaudiologia. Com base em todo esse solo discursivo arraigado na Medicina, na Pedagogia, e mais recentemente, na promoção da saúde da população e da inclusão social, a Fonoaudiologia alicerçou suas estruturas e compôs seu campo de atuação.

No terceiro movimento – “Sobre surdos e Fonoaudiologia” –, tendo como foco

---

<sup>9</sup> Defino, desde já, que o conceito de discurso está sendo utilizado nessa dissertação de acordo com o entendimento desenvolvido por Michel Foucault. No decorrer do texto o conceito será devidamente enfocado.

<sup>10</sup> A Lei 10.436 de 24, de abril de 2002, regulamentada pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, oficializou a LIBRAS e determinou a inserção da Língua de Sinais como disciplina obrigatória nas graduações em Fonoaudiologia, Pedagogia e Licenciaturas.

todo o enredo de análise construído até então e colocando-o em consonância com ementas de disciplinas da graduação em Fonoaudiologia e com excertos de livros da área da Fonoaudiologia, elaborei dois movimentos analíticos. Fiz essa subdivisão com a intenção de utilizar os dois materiais de análise selecionados (ementas e bibliografias) de maneira produtiva, tendo com fio condutor o entendimento de que esses elementos compõem os saberes que constituem o currículo que venho problematizando até então.

No primeiro movimento analítico – “Práticas fonoaudiológicas: relações entre a Língua de Sinais e a normalização dos surdos”, tendo como foco de análise excertos de livros utilizados e/ou indicados durante a graduação em Fonoaudiologia, pautei minhas análises em seis quadros de recorrências:

Quadro 1 – Avaliação e diagnóstico

Quadro 2 – Práticas fono-pedagógicas

Quadro 3 – O surdo

Quadro 4 – LIBRAS: a língua dos surdos

Quadro 5 – A LIBRAS e a oralização

Quadro 6 – Repensar a formação

No segundo movimento analítico – “Surdez e bilinguismo: aproximações e rupturas no currículo de Fonoaudiologia”, utilizei como foco de análise excertos de ementas dos currículos de Fonoaudiologia de dez instituições selecionadas e pautei minhas análises em quatro quadros de recorrências:

Quadro 7 – Identificar, conhecer e avaliar

Quadro 8 – Tratar e reabilitar

Quadro 9 – Surdez cultural

Quadro 10 – O enfoque bilíngue

No quarto movimento – “Algumas considerações” –, faço uma grande articulação dos elementos que compuseram a problematização delineada no decorrer da pesquisa e proponho alguns pontos relevantes em relação aos saberes que constituem a formação em Fonoaudiologia e as possibilidades de atuação e de relação do fonoaudiólogo no contexto político da surdez cultural, tendo como elo de ligação a Língua de Sinais.

Feitas as primeiras considerações em relação à forma como organizei a escrita dessa dissertação, passo, então, ao primeiro movimento. Nele, ao fazer uso de determinados encadeamentos (e dispersões) histórico(as) que compuseram o solo por

onde transitei ao desenvolver essa pesquisa, passo a estreitar sentidos em relação à forma como os diferentes momentos dessa dissertação, foram postos em movimento e articulação. Mobilizando em várias direções o processo de desenvolvimento desse trabalho, inicio-o com o desafio de colocar a mim mesma nesse movimento, comentando brevemente os percursos que me constituíram enquanto profissional da Fonoaudiologia e pesquisadora da área da surdez.

# Primeiro Movimento

## Sobre surdos, bocas e mãos

---

Um Instituto, no Jardim da Saúde, onde suaves irmãs de caridade ensinam um difícil “beabá” – **Espíritos encarcerados na masmorra do próprio corpo – Tornam-se mudas por haverem nascido surdas** (Excerto de mídia impressa do ano de 1952, São Paulo – Manchete “Recuperam a voz observando o movimento dos lábios: brotinhos surdos-mudos poderão falar de amor”) – Biblioteca Digital - FENEIS.

Sendo uma das poucas instituições no gênero no país muitas crianças surdas-mudas ficam sem recuperação. Existem no Brasil mais de 50 mil **surdos-mudos**, dos quais 13 mil são crianças em idade escolar, **condenadas ao eterno silêncio por falta de escolas apropriadas** (Revista Visão, 11 de junho de 1954, São Paulo – Manchete “As emparedadas do som poderão falar um dia”) - Biblioteca Digital - FENEIS.

O Instituto Nacional de Surdos e Mudos (que a 26 de setembro último completou um século de existência) tem desempenhado na vida um papel dos mais importantes. É que, até a data de sua fundação, não havia lugar na sociedade para o surdo-mudo que aqui nascesse. Todavia, **a educação daqueles cujo som não lhes é dado ouvir se iniciou simultaneamente com o I.N.S.M. de modo a proporcionar o bem-estar social e integrá-los como elementos úteis ao meio em que vivem** (Excerto de mídia impressa do ano de 1957 – Manchete “Princípio norteador: surdo não é mudo”) - Biblioteca Digital - FENEIS.

Chega de mímica – **Com toda a aparelhagem eletrônica, o tratamento dos surdos pode dispensar a mímica, pedagogicamente condenada**, depois que os estudiosos chegaram a conclusão que o surdo poderia tornar-se um cidadão como outro qualquer, ao recuperar a audição. Para que isto aconteça, são empregados os aparelhos de pilha, de volume controlado pelos próprios alunos [...]. **É um sinal de que a era da eletrônica está ajudando na sua evolução, conduzindo-o na busca da recuperação de um dos sentidos mais importantes do ser humano** (Excerto de mídia impressa, 30/11/1972 – Manchete “150 mil surdos e um Instituto”) - Biblioteca Digital - FENEIS.

O Instituto Nacional de Surdos [...] vai levar a efeito a Primeira Olimpíada Nacional de Surdos

[...]. **Esta iniciativa servirá para provar aos surdos, que eles não são elementos inúteis à sociedade, e que através da educação adequada que recebem podem perfeitamente ser iguais às pessoas normais** (Correio da Manhã, outubro de 1957, Distrito Federal – Manchete “Primeira Olimpíada Nacional de Surdos”) - Biblioteca Digital - FENEIS.

**Todos liam lábios e conversavam de maneira bastante inteligível**, fazendo um sem número de perguntas interessadas aos jornalistas [...]. Um dos rapazes [...] fala com notável clareza. A linda Maria Alice também já assimilou bastante as lições da Escola Helen Keller e já fala com certa facilidade. [...] **É preciso que todos saibam que todo surdo-mudo em condições normais de capacidade de inteligência pode aprender a falar** (O Globo, 1957, Rio de Janeiro – Manchete “Todo surdo-mudo de inteligência normal pode aprender a falar”) - Biblioteca Digital - FENEIS.

**Devido à grande necessidade de divulgar a Libras nos quatro cantos do Brasil, a Comunidade Surda sofria preconceito e falta de conhecimento por parte das pessoas ouvintes que teimavam em chamar a Libras de “mímica”, porque não tinha nenhum valor linguístico e nenhuma lei que a tornasse institucional.** A Comunidade Surda queria a oficialização da Libras. De tanto lutar, a nossa primeira vitória foi quando a Libras foi regulamentada em âmbito estadual, em Belo Horizonte (1991). A Feneis passou por várias Leis consistentes e completas em âmbito municipal e estadual que fazem referências à oficialização da Libras. Em Agosto de 2001, no Programa Nacional de Apoio à Educação do Surdo, a Feneis, em parceria com o MEC, capacitou 80 surdos para serem professores de Libras e desenvolveu métodos de ensino e materiais didáticos que oferecem aos alunos surdos uma educação de qualidade. **Esse plano prevê para os próximos dez anos a inclusão da Libras nos currículos de ensino básico a surdos.** E, com isso, a Libras será divulgada em todo o Brasil! **Foram quinze anos de muita luta para se chegar à regulamentação da Libras em nível federal.** No dia 24 de abril de 2002, o presidente da República sancionou a Lei nº 10.436. **Foi uma vitória difícil, e a luta ainda não acabou** (FENEIS – “Divulgação e institucionalização da Libras).

# Primeiro Movimento

## Sobre surdos, bocas e mãos

---

Até alguns anos atrás, tudo o que se sabia sobre a deficiência auditiva estava relacionado às suas graves conseqüências sobre a comunicação oral e sobre a impossibilidade de ser prevenida ou detectada precocemente. [...]. O diagnóstico precoce possibilita a intervenção dos profissionais envolvidos no processo de habilitação da criança antes que este sujeito se encontre seriamente marcado pelas conseqüências tristes da deficiência auditiva (SANTOS e RUSSO, 1988, p. 197).

O conceito de surdo é atribuído ao sujeito que apreende o mundo por meio das experiências visuais e que partilha do conhecimento de mundo com seus pares através da Língua Brasileira de Sinais – Libras, no Brasil de modo a propiciar o seu pleno desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais na comunidade surda escolar e da língua portuguesa na modalidade escrita e pela metodologia do ensino de segunda língua. Representa-se como surdo por constituir-se através da cultura surda e da língua de sinais que lhe permite a experiência visual própria da alteridade surda (FENEIS, 2005, p. 08).

Sobre surdos, bocas e mãos... Sobre Fonoaudiologia, oralização, deficiência, reabilitação e Educação Especial. Sobre Língua de Sinais, cultura, comunidade, experiência visual e diferença. Sobre possibilidades de interpretação. Pontuo essa separação nas epígrafes, associando-as às bocas (enfoque clínico) e mãos (enfoque cultural), não com a intenção de estabelecer binarismos entre esses dois registros, mas para localizá-los desde já como campos discursivos<sup>11</sup> que me servirão como balizas, e que serão permanentemente articulados no decorrer dessa dissertação.

Ao transitar de diferentes formas por esses dois registros, a Fonoaudiologia e a surdez cultural, lancei diferentes olhares em relação à surdez e aos surdos, ancorada primeiramente em perspectivas predominantemente clínicas, que embasaram minha formação de fonoaudióloga e, posteriormente, em perspectivas antropológico-culturais mais especificamente na pós-graduação. Nesse período de aprofundamento teórico e de

---

<sup>11</sup> Combinação ou articulação contingente de discursos, “constituídas em diferentes recortes históricos e em relações de sociais determinadas”, que constituem articulações particulares de discursos, tais como o pedagógico, o clínico, o cultural e o linguístico (LOPES, 2002, p. 146).

pesquisa, com base em uma perspectiva pós-estruturalista com inspiração Foucaultiana, fui (sendo produzida e) produzindo um deslocamento discursivo de um viés essencialista e patológico em relação aos surdos e à surdez, passando a entendê-los, a partir de um viés antropológico-cultural, como sujeitos pertencentes a uma cultura particular com uma língua específica.

Esse deslocamento possibilitou, com base na descentralização do sujeito e na centralidade da cultura, que eu passasse a entender tanto a surdez quanto a deficiência auditiva como invenções que se dão na própria cultura, sendo permanentemente produzidas na linguagem e pela linguagem<sup>12</sup>. Nesse viés, passei a conceber o sujeito como produto de instituições e discursos que o constituem como tal, sendo nesse processo assujeitado a si próprio e ao outro, como uma invenção que se dá (e se reinventa) na relação consigo e na relação com o outro.

#### **Digressão 1 - O sujeito: a instabilidade que o torna uma invenção**

“O sujeito não é uma substância, um elemento transcendental, um ponto original. Tal como as outras categorias da metafísica, o sujeito não passa de uma ficção que se caracteriza não por sua falsidade, mas por sua utilidade. A crença no sujeito permite estancar a instabilidade e a incerteza do incessante movimento, a insegurança e o terror do permanente devir. Ali, no turbilhão e na vertigem da corrente vital, um ponto de apoio que permite a ilusão da permanência e da unidade: o sujeito. Não saia de casa sem ele” (SILVA, 2001, p. 06)

*Subverter a estabilidade desse sujeito que se assegura com base na necessidade da permanência. Subverter a ficção da segurança da fixidez e lançar-se como produto (incerto) da própria ficção. Não mais um sujeito universal mas um sujeito atravessado por um universo de possibilidades em constante deslocamento.*

*Não sair de casa sem ele talvez seja uma condição para inventá-lo nesse(s) contexto(s).*

*Essa seria a condição para manter-se imune à vertigem? Talvez.*

*Ao abrir a porta de casa o que vejo quando me olham já não me fixa em um único reflexo.*

*Essa é a vertigem. Não como um mal passageiro, mas agora, como condição de vida.*

Pude entender, então, que o processo de constituição do sujeito não remete à internalização de uma essência e que não há verdades universais que legitimem essa suposta determinação de identidades fixas. Isso me levou a duvidar da instituição de verdades sobre os surdos registradas nos livros, do que aprendi sobre esses sujeitos na

---

<sup>12</sup> Seguindo o entendimento foucaultiano, conceituo a linguagem não como um meio de ligação entre o pensamento e a coisa pensada mas como constitutiva do próprio pensamento “e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo” (VEIGA-NETO, 2004, p. 107). Destaco também o caráter produtivo da linguagem, ao permitir “a criação de um sistema de significações para representar coisas e negociar sentidos sobre elas. É sobre os sentidos que damos às coisas que construímos nossas experiências cotidianas e nossas interpretações sobre nós e os outros (LOPES, 2007, p. 16).

faculdade de Fonoaudiologia e da forma essencialista que fui ensinada a olhar para os surdos e para a surdez embasada exclusivamente na deficiência auditiva.

Ao questionar a cristalização simbólica instituída por regimes de verdades tidos como universais e colocar em xeque a própria noção de verdade, a teorização pós-estruturalista conduziu-me a questionar o processo pelo qual a própria verdade em relação aos surdos tem sido produzida e legitimada, posto que “os discursos não descobrem verdades, senão as inventam” (VEIGA-NETO, 2004, p. 122). Ao focar o caráter inventado da surdez e do que historicamente é apresentado como verdadeiro, como aceitável, como normal, fui colocando em suspensão a própria noção de deficiência, questionando os significados produzidos em relação aos sujeitos surdos que os fixaram na posição de deficientes, incapazes, dependentes e carentes (passíveis) de reabilitação clínica, tratamento médico e medidas educativas especiais.

Nesse mesmo período de estudo, comecei a ter contato com a comunidade surda e com a articulação política dos movimentos surdos em busca do reconhecimento cultural e linguístico da Língua de Sinais. Passei a circular em contextos pedagógicos, conhecendo crianças, adolescentes e adultos surdos, assim como professores universitários surdos. Da mesma forma estabeleci relações com professores ouvintes que trabalham com alunos surdos, com pesquisadores da área da surdez e com militantes das causas políticas que envolvem a surdez. Isso se deu no ano de 2004, a Língua de Sinais havia sido oficializada no Brasil há apenas dois anos, com a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002.

Para que a Língua de Sinais obtivesse reconhecimento político e inserção no contexto escolar, muito se fez no Brasil, principalmente durante a década de 90. Mais especificamente em relação ao Rio Grande do Sul, houve uma grande mobilização política conduzida por pesquisadores da área da educação, que convergiu para a constituição do NUPPES (Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos)<sup>13</sup>. O NUPPES teve um papel fundamental nesse movimento político, realizando e articulando pesquisas acadêmicas, atuando na formação de professores e na militância nos movimentos surdos, e juntamente, com a atuação política da FENEIS<sup>14</sup>, criou espaços de discussão e de proposições na educação de surdos.

---

<sup>13</sup> O NUPPES constituiu-se em 1997, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, e coordenado pelo Prof. Carlos Skliar.

<sup>14</sup> FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos).

Nesse período foi solicitada ao NUPPES, pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, a elaboração de uma nova proposta de curso de formação de professores de surdos. Diversos cursos de formação já estavam sendo realizados, porém subsidiados de uma forma geral, por concepções clínico-terapêuticas de surdez. A principal questão que emergia desses contextos de formação era o ensino da Língua de Sinais, que nem sempre era concebida como elemento fundamental na educação dos surdos, tendo seu uso artificializado numa perspectiva de educação pseudo-bilíngue<sup>15</sup>.

Pseudo-bilíngue por utilizar a Língua de Sinais como um instrumento facilitador, por não dar à Língua de Sinais o status de primeira língua na educação dos surdos, por subordiná-la ao aprendizado do português, resultando, de acordo com Skliar (1999, p. 09), na burocratização da Língua de Sinais dentro do espaço escolar. Dessa forma, a Língua de Sinais é incluída nos projetos institucionais como “[...] experiência controlada, com prescrições de horários, atividades formais, seqüências preestabelecidas, modelos linguísticos e humanos estereotipados, etc”.

#### **Digressão 2: Sobre pseudo-bilinguismo e cultura surda**

*Mau uso? Banalização da língua surda?*

*Vejo a inter-relação dessas possibilidades culminando no apagamento da diferença surda. Como? Explico.*

*Todo esse processo não conflui apenas na redução da língua de sinais a um instrumento, o que por si só já é extremamente problemático, mas se trata fundamentalmente de reduzir uma comunidade e uma cultura a um conjunto de gestos artificializados e pedagogizados pelo processo de institucionalização escolar e político, resultando em um contexto relativamente recente e crônico: a Língua de sinais “[...] no contexto escolar, é inferiorizada e descaracterizada, sendo “utilizada apenas como uma ferramenta para o aprendizado do português” (KARNOPP, 2003, p. 57) e considerada “como uma mera facilitadora de comunicação e não como um objeto de estudo” (STUMPF, 2004, p. 146).*

*Os professores estão sendo formados para que se comuniquem através da LIBRAS com seus alunos surdos “[...] no entanto, esta aprendizagem ainda é muito tímida. Há um fazer de conta de que a Língua de Sinais faz parte da escola como primeira língua, não se nega a sua importância e legitimidade, mas os professores a conhecem muito pouco e acabam simplificando o seu uso” (GIORDANI, 2003, p. 90).*

*Os efeitos disso tudo os próprios surdos descrevem:*

*“Na escola as professoras ainda não sabem muitos sinais, precisa de professor surdo na educação dos surdos. [...] Agora está muito fraco, na escola as crianças crescem e aprendem muito pouco sinais demoram, para aprender sinais (Mulher surda, 25 anos)” (LEBEDEFF, 2006, p. 60).*

---

<sup>15</sup> Skliar (1999, p. 07) salienta que a educação bilíngue para surdos é algo mais do que o domínio de duas línguas. De acordo com o autor, a proposta de educação bilíngue para surdos pode ser definida como “[...] uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas – características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas – e como um reconhecimento político da surdez como diferença”.

“Cada palavra precisa ter seu significado explicado em sinais, precisamos discutir em sala de aula, o professor precisa saber a língua de sinais, não saber um pouco, precisa saber muito” – Gilberto (GIORDANI, 2003, p. 123).

“Para a maioria dos professores não há preocupação em aprender a língua de sinais com mais intensidade, os professores que têm maior preocupação já estão sem intérpretes, no próximo ano nós não queremos mais intérpretes, os professores precisam aprender LIBRAS” – Ricardo (GIORDANI, 2003, p. 122-3).

*O apagamento da cultura surda se dá nos usos que estão sendo feitos do movimento político da comunidade surda, que culminou com a oficialização da LIBRAS, possibilitando e/ou favorecendo a inclusão dos surdos no ensino regular devido ao “respaldo” linguístico que se criou. A Língua de Sinais colocada como elemento de acessibilidade ganha outros contornos que extrapolam e se sobrepõem ao linguístico e ao cultural... E a mobilização política da comunidade surda está sendo pouco a pouco diluída... Na inclusão social, na educação para a diversidade e na exaltação das diferenças... Exaltação? Ou apagamento das diferenças?*

Desde então, a comunidade surda e os militantes da causa surda vêm buscando possibilidades de articulações políticas objetivando a divulgação da Língua de Sinais na esfera pública e a implantação da mesma nos currículos das escolas em que houvesse alunos surdos. Reivindicou-se também a admissão de professores surdos nesses contextos. De uma forma geral, o objetivo da militância surda nesse período, meados da década de 1990, era garantir aos surdos o direito de se comunicar e aprender na sua Língua.

Todo um movimento político foi posto em funcionamento em prol da divulgação e da oficialização da Língua de Sinais, partindo-se do entendimento de que essa conquista embasaria não só a discussão e a elaboração de políticas educacionais que atendessem as especificidades linguísticas e culturais das pessoas surdas, como também viria operar uma mudança de perspectiva em relação às possíveis formas de narrar os surdos e a surdez, enfocando a possibilidade de se “olhar a surdez de outro lugar que não o da deficiência, mas o da diferença cultural” (LOPES, 2007, p. 09). Concomitantemente, produziria a consolidação da Língua Brasileira de Sinais como uma língua organizada espacialmente de forma tão complexa quanto às línguas orais-auditivas, contendo os mesmos princípios subjacentes de construção que as línguas orais, por ter um léxico (conjunto de símbolos convencionais), e uma gramática (sistema de regras que regem o uso desses símbolos) assim como as demais línguas (QUADROS e KARNOPP, 2004). E, ao preencher plenamente todos os requisitos linguísticos para ser considerada uma língua natural, a Língua de Sinais viria a propiciar à comunidade surda, além da aquisição de conhecimentos sobre o mundo, também o

estabelecimento de toda a base linguística para a aprendizagem de qualquer outra língua (FARIAS e FRONZA, 2006), enfatizando-se a viabilidade de uma educação bilíngue.

Esse movimento político em prol da divulgação da LIBRAS também objetivou desconstruir os mitos que envolviam (e ainda envolvem) essa Língua, tais como: a Língua de Sinais seria uma mistura de pantomima e gestos, incapaz de expressar conceitos abstratos; haveria uma Língua de Sinais universal que seria usada por todas as pessoas surdas; a Língua de Sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral (QUADROS e KARNOPP, 2004).

Quadros e Karnopp (2004), ao discutirem a dissolução desses mitos, argumentam que vários estudos comprovam que as Línguas de Sinais expressam conceitos abstratos não apresentando transparência (ou decodificação imediata) entre países diferentes, resultando no entendimento de que cada país possui uma Língua de Sinais específica abrangendo também variações dialetais, tais como as línguas orais. Argumentam também que as Línguas de Sinais não constituem uma representação direta das línguas orais, ao contrário, como comprovou Stokoe, em 1960 (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 30) são línguas que atendem a “[...] todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças”

### **Digressão 3 – A Língua de Sinais**

“A língua de sinais tem suas próprias regras. Sua gramática, sintaxe e vocabulário. [...] Portanto, um sistema coeso e coerente [...]. Uma língua que começou a existir no Brasil no mínimo desde a época de Dom Pedro II, quando foi criado o Instituto Nacional dos Surdos no Rio de Janeiro” (Hoje em Dia, 23/01/1989, Belo Horizonte – Manchete “Língua de sinais, um idioma para iniciados”) – Biblioteca Digital - FENEIS.

“[...] até recentemente, os sinais eram considerados apenas representações miméticas, totalmente icônicas sem nenhuma estrutura interna formativa. Entretanto, pesquisas que vêm sendo realizadas nesse campo evidenciam que tais línguas são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais às comunidades surdas dos países que as utilizam. Essas línguas, apesar de apresentarem algumas formas icônicas, são altamente complexas. O uso de mecanismos sintáticos espaciais evidencia a recursividade e complexidade de tais línguas. Assim como qualquer outra língua, é possível produzir expressões metafóricas (poesias, expressões idiomáticas) utilizando uma língua de sinais” (QUADROS, 2008, p. 47).

“O Senado reconheceu ontem a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, entendendo que esse sistema linguístico de natureza visual-motora é capaz de transmitir idéias e fatos, como o praticam as comunidades de pessoas surdas. O projeto [...] vai agora a sanção presidencial. [...] a iniciativa democratiza o conhecimento para o grupo social de

surdos e mudos, que totaliza quase 3 milhões de brasileiros” (Jornal do Senado<sup>16</sup>, 4/04/2002, Brasília – Manchete “Senado aprova projeto que reconhece a língua de sinais”).

*Como se vê, o movimento em relação ao reconhecimento da Língua de Sinais como uma língua com o mesmo status linguístico de qualquer outra língua oficial de um país, ainda mostra entendimentos ambíguos. Ao mesmo tempo em que já está em uso, inclusive (e principalmente) no contexto escolar desde o Brasil Imperial, a Língua de Sinais ainda é relacionada à mudez no texto que veicula sua oficialização. Essa relação vem carregada de toda a estigmatização a qual os surdos vêm sendo submetidos no decorrer da história e ao entendimento de que o déficit auditivo está associado a inúmeras outras limitações inerentes ao não ouvir. As lentes que fazem grande parte da sociedade olhar para os surdos ainda é determinada pela deficiência, e é em relação a essa base de entendimento amplamente disseminada e aceita, que outras leituras da surdez poderiam estar sendo postas em circulação.*

Toda essa discussão e mobilização política eram novas para mim, até então envolvida apenas com o viés clínico de entendimento (e tratamento) da surdez. Mas, ao trabalhar em uma escola com alunos surdos incluídos, ao frequentar cursos, fóruns e seminários sobre surdez, inclusão e educação de surdos, ao participar de movimentos políticos no Município de São Leopoldo em prol da criação de uma escola para surdos na cidade, ao participar de grupos de discussão e de estudos sobre a temática da surdez e da Língua de Sinais, tive acesso a outras formas de entendimento em relação à surdez e aos surdos e constitui um solo de interesse investigativo dentro dessa discussão, enfocando principalmente as relações entre os surdos, a surdez cultural e a formação em Fonoaudiologia.

Localizo meu interesse de pesquisa principalmente nas relações entre esses temas, por ter encontrado na minha profissão um ponto crucial de contestação e de reivindicações da comunidade surda. Nesses lugares que citei anteriormente, nos quais circulava e participava de movimentos políticos e discussões sobre surdos, fui levada (em várias ocasiões) a omitir a minha profissão, em decorrência das reações negativas, principalmente de desconfiança, quando a revelava. Essas reações tanto dos surdos quanto dos profissionais ouvintes envolvidos com a comunidade surda, levaram-me a por em suspensão e sob suspeita a Fonoaudiologia enquanto profissão envolvida com o tratamento da surdez, a formação do fonoaudiólogo em relação aos surdos e à surdez, assim como a produção deste paciente deficiente e suas sintomatologias nesse contexto tido como patológico. Coloquei-me no exercício de tentar entender de que formas a Fonoaudiologia vem se constituindo e sendo constituída no decorrer da história, para

---

<sup>16</sup> Disponível em <http://www.senado.gov.br/jornal/>. Consulta em 12/09/09.

que atualmente esteja ocupando esse lugar contestado no campo de discussão e de militância das questões da surdez cultural.

Sem a intenção de elencar culpados para a patologização da surdez ou de depositar na Fonoaudiologia a principal fonte desses efeitos, busquei estabelecer um distanciamento em relação ao meu tema de pesquisa para poder olhá-lo de outro lugar, o de pesquisadora.

**Digressão 4: “Essa é uma fono do bem...”**

*Difícil encontrar um aporte sensato de análise quando se está envolto por “descobertas” que parecem ser maiores do que qualquer outra constatação. Vinda da área clínica, levada a acreditar que aos deficientes da audição só restavam a protetização, a reabilitação e a espera pelo desenvolvimento de (“milagrosos”) recursos tecnológicos de “fazer ouvir”, de repente me vi as voltas com grupos políticos e com integrantes da comunidade surda, envolvidos com a divulgação da surdez enquanto diferença política e cultural. Vi o lugar que a Fonoaudiologia ocupava nesses contextos, vi pessoas marcadas por anos de tratamento de oralização, por uma vida escolar regida por tentativas (quase sempre) frustradas de leitura labial e pela influência desse profissional no entendimento da família sobre a surdez. Coloquei-me nesse movimento... Queria conhecer os surdos, queria aprender sua Língua, queria não ser fonoaudióloga para ser aceita de outra forma nesses contextos. Confesso... Senti vergonha da minha profissão. Por tudo que a história contava e por ver que tudo aquilo ainda estava presente na vida e na educação dos surdos. Constatei... A patologização dos surdos não pertencia ao passado, era (e ainda é) parte do presente, inclusive na escola onde eu trabalhava. Esse lugar no qual me coloquei, não refletia um suposto auto-exílio ou um afastamento por mim imposto... Também fui posicionada nele. Entendo a desconfiança gerada nos surdos quando sinalizava que era fonoaudióloga. Qualquer inserção clínica no contexto político dos surdos soava imprópria... Um boicote iminente... Ou uma interessada tentativa de infiltração e de controle. Entendo esse posicionamento... Mas continuei tentando encontrar brechas... E em meio aos movimentos políticos que passei a participar, fui surpreendida pela fala de uma militante que (propositalmente) ao perguntarem minha profissão em uma reunião, se adiantou a mim dizendo: “Essa é uma fono do bem!”.*

*Rótulo desnecessário? Possível aceitação? Talvez apenas o início de um deslocamento. Movimentos consecutivos que sugerem outros, que remetem a outros e que tem em comum apenas um ponto de convergência: o provisório. É aí que me coloco... E procuro na história sentidos...*

Precisava entender como essas relações entre a Fonoaudiologia e os surdos foram sendo constituídas histórica e politicamente, assim como que discursos instituíram os regimes de verdade que permanecem regendo a formação do fonoaudiólogo e os lugares que a profissão ocupa nesse contexto.

Ao remeter essa suspeita para a história, buscando elementos que me fizessem entender como essas relações entre a Fonoaudiologia e os surdos podiam (ou podem) estar, nesse momento, sendo lidas por mim dessa forma, encontrei a emergência de questões políticas que vieram a prescindir de um especialista em distúrbios da fala,

várias décadas antes da profissão propriamente dita passar a existir institucional e oficialmente, o que veio a ocorrer apenas na década de 80. Essas questões políticas se convergiram no movimento reformista do Estado Novo e em toda a mobilização gerada em prol do estabelecimento de uma Língua Nacional ocorrida durante esse período.

Estabelecendo relações entre acontecimentos que localizo de uma forma ampla no movimento reformista, na institucionalização da saúde escolar e da educação especial, nos primeiros cursos tecnológicos em Fonoaudiologia, na oficialização da profissão, na instituição da educação inclusiva, na mobilização política da comunidade surda, na oficialização da Língua de Sinais e na conseqüente inserção da mesma no currículo de graduação dos fonoaudiólogos, determino os eixos históricos que estarei focando no decorrer dessa dissertação.

A inserção da Língua de Sinais no currículo de Fonoaudiologia se deu de acordo com as determinações da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, e das regulamentações do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, vindo a produzir outro estreitamento de relações interessante entre a Fonoaudiologia e os surdos, ao colocá-la juntamente com a Pedagogia, com as Licenciaturas e com o Magistério como prioridade legal para a inserção da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em seu currículo de formação, introduzindo nesse contexto de reconhecimento político e cultural da surdez uma profissão primordialmente reabilitadora.

Penso que outras relações ainda não problematizadas estão sendo produzidas em meio a isso, e o reconhecimento cultural da comunidade surda e da sua Língua está vindo acompanhado de outros movimentos e efeitos. É na esteira desses deslocamentos que localizo meu foco de pesquisa atual, articulando os surdos e os saberes que constituem a formação em Fonoaudiologia. Tendo como referência esses elementos, pretendo analisar como esse especialista da saúde está sendo ensinado a olhar para os surdos, tendo como base um currículo que, a partir da Lei 10.436 (24 de abril de 2002), passou a comportar a Língua de Sinais como disciplina obrigatória.

Saliento que não objetivo localizar minhas análises especificamente em aspectos legais, mas sim nos saberes que constituem a formação do profissional da Fonoaudiologia, enfatizando grades curriculares, bibliografias e ementas das disciplinas que de alguma forma abordam a temática da surdez, dos surdos ou dos deficientes auditivos.

Olho para o currículo de graduação em Fonoaudiologia, entendendo-o como lugar, espaço, território, como constituído por relações de poder, como texto, discurso,

como trajetória, viagem, percurso (SILVA, 2007), como algo em permanente movimento, passível de negociação, como algo produzido e produtivo, dado que também se dá na linguagem e pela linguagem, dado que também é uma invenção. Olho para o currículo como um território sem demarcações que extrapola a própria instituição pedagógica, como um território no qual circulam diferentes saberes que ora confluem ora se distanciam constituindo os sujeitos que a ele estão relacionados.

Com base nessa intenção de fazer confluir movimentos em um território de interpretações, de idas e vindas aos materiais de análise, de leituras e interlocuções com a minha experiência, fui determinando o fio condutor da argumentação que sustenta essa pesquisa, delineado em consonância com a pergunta central. Mas, para desenvolver essa pergunta da forma como agora apresento, outras interlocuções foram necessárias. Passo, então, a comentá-las de forma pontual.

#### **Digressão 5 – Sobre um breve retorno...**

*Talvez um retorno proposital. Talvez uma retomada de detalhes excessivos. Talvez um breve retorno necessário. É isso!*

*Um breve retorno que me permitirá colocar outros elementos nesse grande enredo que estou articulando desde o início desse texto. Já antecipei alguns elementos e deslocamentos que confluíram para a pergunta central que move minha pesquisa.*

*Agora trago complementos, outras informações, e interlocuções que me fizeram ir adiante.*

*Desvios, atalhos, buscas por outras possibilidades, a forma como desenvolvi interpretações para minhas redes textuais... Nesse caso, retornar é preciso. Que venha então a minha história!*

### **1.1. Delineando a pesquisa: alguns registros**

Na intenção de colocar-me nessa articulação de elementos que começo a descrever, passo a registrar e situar de que formas a pesquisa que agora apresento foi sendo constituída por interlocuções dos diferentes momentos da minha formação acadêmica e profissional. Relações que foram gradativamente produzindo formas de olhar e de analisar o foco de estudo que venho me debruçando há alguns anos. Para tanto, articulei, no decorrer desse movimento, meu percurso profissional e acadêmico com as minhas percepções e questões que foram pouco a pouco construindo essa pesquisa e me constituindo enquanto pesquisadora da área da surdez.

Coloco-me nesse movimento, com base na explanação dos entrelaçamentos de tempos, espaços e experiências que foram me constituindo enquanto profissional e

enquanto pesquisadora. São eles: a Fonoaudiologia, os surdos, a escola especial, a Língua de Sinais, a inclusão, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI), a Especialização em Educação Infantil e o Mestrado em Educação. Saliento que essa listagem de elementos, não constitui necessariamente uma sequência cronológica, nem faz referência a um ciclo que se fecha nessas relações que se criaram. Dei visibilidade a essas palavras como uma forma de utilizá-las como linhas que costurarão, no decorrer desse movimento, minha trajetória acadêmica e profissional, situando nesse contexto, de que forma meus atuais questionamentos foram surgindo e sendo (re)formulados à medida em que diferentes acontecimentos foram se entrecruzando e ressignificando a minha trajetória.

A relação com meu tema de pesquisa teve início um ano após ter concluído a faculdade de Fonoaudiologia (2001), quando recebi no consultório minha primeira paciente surda, a Giovana<sup>17</sup>. Nesse momento eu ainda desconhecia a cultura surda, a comunidade surda e a Língua de Sinais. Sabia apenas classificar o deficiente auditivo quanto ao grau da perda auditiva e enquadrá-lo na sequência terapêutica mais adequada, através da qual se obteriam melhores resultados, principalmente em relação à oralização e adaptação das próteses auditivas. Mas a Giovana não se enquadrava nesses parâmetros. Estava com cinco anos de idade, começando a frequentar uma escola especial para surdos e a ter contato com a Língua de Sinais, não tinha nenhum exame audiológico concluído e não fazia uso de prótese auditiva. Tão pouco se mostrava participativa e interessada nas sessões de terapia fonoaudiológica.

Frente a isso, comecei a questionar toda a minha formação de Fonoaudióloga, ao perceber que possuía muitos conhecimentos sobre testes e aparelhos auditivos, técnicas de reabilitação auditiva, características e necessidades do deficiente auditivo, mas não tinha conhecimento algum sobre os surdos, sua comunidade e sua cultura. Precisava de subsídios para embasar essas relações culturais e políticas que começava a problematizar<sup>18</sup>, pois a Fonoaudiologia e a prática clínica não estavam me dando os respaldos de que necessitava. Porque começava a descentrar esse sujeito, com base na centralidade da cultura, e a entendê-lo como sujeito produzido na cultura, passando a

---

<sup>17</sup> Nome fictício.

<sup>18</sup> De acordo com a teorização foucaultiana, o termo problematização, não remete a “re-apresentação de um objeto pré-existente, nem a criação por meio de um discurso de um objeto que não existe”, mas ao “conjunto das práticas discursivas ou não-discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento”. Saliento que a história do pensamento se interessa por “objetos, regras de ação, ou modos de relação de si, na medida em que ela os problematiza: ela se interroga sobre sua forma historicamente singular e sobre a maneira pela qual eles apresentaram numa dada época um certo tipo de resposta a um certo tipo de problema” (REVEL, 2005, p. 70).

problematizar não o surdo, mas os discursos sobre o surdo e sobre a surdez. Em outras palavras, para colocar a surdez no âmbito dos Estudos Culturais<sup>19</sup>, vertente teórica que me possibilitou dar continuidade aos meus questionamentos, precisei tirar a surdez do âmbito das perspectivas médicas, terapêuticas, assistencialistas, caritativas, para tratá-la como uma questão cultural, social, histórica e política (SILVA, 1997).

Movida por essas problematizações, transitando entre a deficiência auditiva e a surdez cultural<sup>20</sup>, comecei a trabalhar, em 2004, em uma escola regular com deficientes auditivos incluídos e a aprender a Língua de Sinais em um curso de extensão realizado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Ao mesmo tempo em que fui estabelecendo relações com as crianças da escola, fui também me aproximando dos instrutores surdos do curso de Língua de Sinais. A convivência com eles me possibilitou estabelecer os primeiros contatos com a cultura surda, e o entendimento de que aos surdos a suposta “falta” que o déficit auditivo determina não produz uma deficiência. Passei a entender que os surdos experienciam o mundo de outras formas, que a experiência surda é visual, e o grau da perda auditiva é irrelevante no contexto da comunidade surda.

Estabelecendo essas primeiras relações, foi possível ter o entendimento de que a palavra surdo e a palavra deficiente auditivo não são sinônimos, mas sim interpretações possíveis sobre aquele que não ouve e formas distintas de inventar a surdez. Lopes (2007, p. 07), ao abordar a surdez como uma grande invenção, afirma que “todas as interpretações possíveis sobre o que convencionamos chamar de surdez são interpretações sempre culturais”. Com base nesse entendimento, a surdez pode ser inventada de diferentes formas “dentro de distintas narrativas associadas e produzidas no interior [...] de campos discursivos distintos – clínicos, linguísticos, religiosos, educacionais, jurídicos, filosóficos, etc”. Salienta que uma narrativa não se propõe a anular a outra, todas elas constituem interpretações possíveis sobre a surdez, porém alojadas em distintos campos de sentidos.

Qualquer escolha será sempre feita a partir de interpretações e representações que construímos, partindo de um conjunto de justificativas que escolhemos para sustentar nossas formas de entender

---

<sup>19</sup> Abordarei o campo dos Estudos Culturais e de que forma localizo minha pesquisa em relação a ele, no item “1.3. A surdez como diferença política”.

<sup>20</sup> Saliento que a expressão “surdez cultural” é usada como um recurso para marcar a diferença de um olhar clínico e biológico em relação aos surdos de um olhar cultural. Entendo que ambas compreensões (clínicas ou culturais) sobre a surdez são inventadas na cultura por grupos culturais, incluindo-se como possibilidade de grupo os especialistas. Todas as invenções (deficiência auditiva ou surdez cultural) são desse mundo, são culturais, portanto.

aquilo que somos e aquilo que o outro é. Toda escolha que fazemos e as justificativas que lhe damos são culturais, mas nem toda interpretação feita sobre a surdez está sustentada em uma teorização de base antropológica” (LOPES, 2007, p. 08).

A surdez como deficiência foi inventada pela ciência tendo como base níveis de perdas auditivas, de lesões no ouvido interno e de traumas pré ou pós-natais. Utilizo o termo “invenção” não com a pretensão de negar a existência física/orgânica do déficit auditivo, mas, como argumentei anteriormente, para mostrar que, assim como a surdez cultural, a deficiência auditiva também é uma invenção que se dá na cultura. Tanto a surdez cultural quanto a deficiência auditiva são inventadas por grupos culturais, incluindo-se aí os especialistas das áreas da saúde.

Dentro desse contexto clínico, a deficiência auditiva vem sendo considerada no decorrer dos séculos uma doença severamente incapacitante, e a busca pelo desenvolvimento de recursos tecnológicos e cirúrgicos com o intuito de minimizar seus efeitos tem sido o principal foco de atuação das áreas médicas e afins (ALMEIDA e IORIO, 1996).

O deficiente auditivo é caracterizado e determinado pelos diagnósticos médicos, tendo todo seu desenvolvimento regido pelo grau de acometimento auditivo diagnosticado clinicamente. O deficiente auditivo faz uso de aparelho auditivo, é submetido a longos tratamentos fonoterápicos e comunica-se através da oralização e da leitura labial, buscando permanentemente adequar-se o máximo possível aos padrões ouvintes: padrões comportamentais, de aprendizado, culturais e principalmente linguísticos e de comunicação.

Já aos surdos, como descrevi anteriormente, o grau de perda de audição é irrelevante, sendo as suas escolhas pessoais, de identificação e de reconhecimento de elos identitários, que irão influir na aproximação com a cultura e com a comunidade surda. Trata-se de, com base na materialidade da surdez, estabelecer-se a criação de um vínculo de pertencimento, de identificação com os pares surdos, com a Língua de Sinais, com os aspectos culturais da comunidade surda e com a possibilidade de vivenciar a surdez como uma experiência visual, não como uma condição (ou imposição) de deficiência.

## **Digressão 6 – Sobre ser surdo: alguns personagens**

*Para falar sobre ser surdo... Trago ao texto, os surdos. Longe de uma tentativa essencialista de descrever a surdez cultural, mas uma possibilidade de dar a palavra aos personagens que descrevo e enredo nessa dissertação. Com a palavra então, os surdos:*

“Como me narro? Sou humana, sou Surda, usuária de Língua de Sinais (LS), participo na Comunidade Surda (não vivo sem Comunidade Surda), estudei na escola de surdos durante seis anos, mas não existia o ensino de Língua de Sinais no currículo naquela época (início na década noventa)” (SILVEIRA, 2006, p. 09).

“[...] ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência que nos toca. De um fazer político que envolve a diferença. Experiência de ser surdo ou experiência visual significa mais que a utilização da visão como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de ser povo surdo, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico” (PERLIM, 2003, p. 96).

“Os surdos necessitam estar com seus pares [...], formam construindo a identidade lingüística, é coletivo, é como convívio / comunidade lingüística dos surdos é o espaço ou território essencial do contato cultural dos surdos” (MIRANDA, 2007, p. 35-6).

“Sou surdo! O meu jeito de ser já marca a diferença! [...] Ser surdo, viver nas diferentes comunidades dos surdos, conhecer a cultura, a língua, a história e a representação que atua simbolicamente distinguindo a nós surdos e à comunidade surda é uma marcação para sustentar o tema em questão” (MIRANDA apud STROBEL, 2006, p. 41).

Tendo como base um viés antropológico-cultural da surdez, pode-se inferir que ser surdo não é ser deficiente ou ser portador de uma deficiência. Ser surdo é ter uma língua que independe dos órgãos da fala e da audição, e isso não passa pelo viés da falta ou da privação sensorial, mas caracteriza uma forma de estar no mundo que se baseia em outros parâmetros de percepção, em outro código linguístico e em uma forma visual de experienciar o mundo, a linguagem e a comunicação.

Essa diferenciação entre surdos e deficientes auditivos, descrita anteriormente, não era considerada na escola em que até então eu trabalhava. Surdos e deficientes auditivos eram vistos nesse espaço através de uma mesma lente homogeneizadora, que determinava a condição da deficiência indiscutivelmente para todos, apesar de serem denominados de surdos nesse contexto. A visibilidade da cultura surda se resumia à inserção da Língua de Sinais no currículo em aulas semanais para surdos e ouvintes. Percebia, nas práticas cotidianas, que os alunos incluídos nessa escola eram entendidos invariavelmente como deficientes auditivos, e os discursos que subsidiavam as práticas da Instituição eram basicamente clínico-pedagógicos, assistencialistas e caritativos. A deficiência auditiva era tida como um elemento que os igualava, independentemente das

suas escolhas pessoais e da identificação com outras formas de viver a surdez. A possibilidade de ser surdo não era cogitada, não havia surdos trabalhando na escola e nem intérpretes atuando em sala de aula, o objetivo expresso era adaptar as crianças deficientes ao mundo ouvinte.

#### **Digressão 7 – Sobre a escola...“O que uma criança surda diria, se pudesse falar?”**

##### **Registro 1 – Ano de 2004**

*Um dia cheguei na escola em que trabalhava e me deparei com um novo texto fixado no mural de entrada. O título do texto era: “O que uma criança surda diria, se pudesse falar”. Prontamente me coloquei a lê-lo. Nesse mesmo momento, ao meu lado, uma professora, comovida ao término da leitura, fez comentários de concordância com o que estava escrito. E minha curiosidade em ler o texto com um título tão sugestivo pelo contexto ao qual pertencia só aumentava... A professora foi para a sua sala de aula...prossegui minha leitura. Eis o texto:*

“Sou uma criança  
Criança como todas as outras  
Mas, não posso ouvir como elas  
Não posso falar como elas. Não posso ser as que escutam o som, o canto dos pássaros, o badalar dos sinos, o murmúrio das águas  
Vivo no silêncio. Silêncio vazio... silêncio sem vida  
Não posso acompanhar as cantigas. Não escuto mamãe me chamar  
Não ouço o riso dos meus irmãos  
Mas... por favor! Não tenham pena de mim!  
Vejam que podem me ajudar a ser criança como as outras, com carinho, com dedicação  
Pode me ensinar a ser alguém na vida  
E não um trapo jogado ao léu da sorte... que não serve para nada  
Vejam, que podem me transformar numa criança como as outras  
Se me tiverem muito amor, muito carinho, muita dedicação  
Conhecerão como é verdadeira  
A palavra de Jesus: “Aquilo que fizeres ao meu menor irmão é a mim que fazes  
E então haverá grande júbilo, grande alegria, grande felicidade no dia da eternidade”.

*Terminei de ler o texto e fui para a sala de atendimento.*

##### **Registro 2 – Ano de 1954**

Revista Visão. Manchete da reportagem: “As emparedadas do som poderão falar um dia”  
“No céu a gente ouve?” perguntou a adolescente a uma freira. E a religiosa respondeu: “Sim, porque lá todos estamos em espírito”. Então a fisionomia da jovem abriu-se num sorriso.  
Diálogos como esse são comuns no Instituto Santa Terezinha, criado e mantido pelas irmãs da Congregação de Nossa Senhora do Calvário, numa colina do Bosque da Saúde, em São Paulo. As religiosas se propuseram a fazer com que as surdas-mudas congênicas aprendessem a ouvir e a falar. Nesse campo, apesar de relativamente pouco conhecido, o estabelecimento tem realizado obra notável”.<sup>21</sup>

*Esses são apenas dois textos, dois registros dentre tantos outros com os quais venho me deparando em contextos clínicos, pedagógicos, em livros, revistas, jornais. Como os descrevo?*

<sup>21</sup> Reportagem na íntegra disponível em <http://www.feneis.com.br/page/recorte.asp>. Consulta em 23/10/09.

*Como homogêneos, consonantes, como campos de captura simbólica. Vejo-os atravessando a história e mantendo o surdo fixo no mesmo lugar essencializado: da deficiência, da caridade, da clemência, da assistência, da benevolência, do silêncio, da cópia imperfeita que nunca chegará a ser ouvinte de fato, apesar dos (inquestionáveis) vitalícios tratamentos de reabilitação.*

Muitas questões foram me colocando a pensar, me instigando a analisar a educação de surdos, pondo sob tensão a minha profissão e seus efeitos na escola dita inclusiva. Foi com base nessa relação conflituosa e historicamente constituída entre a educação dos surdos e a Fonoaudiologia, que direcionei meu interesse de pesquisa para a área da Educação.

Nesse mesmo período comecei a participar dos encontros de estudos do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI) na UNISINOS. As leituras, estudos e discussões desenvolvidas durante as reuniões do grupo foram de extrema importância para o meu aprofundamento teórico, aproximação com as questões do cotidiano escolar inclusivo e para o dimensionamento do meu interesse de pesquisa na área da surdez.

Para subsidiar essa necessidade que sentia de problematizar a educação de surdos, fiz uma Especialização em Educação Infantil no ano de 2004. Durante essa formação desenvolvi, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Maura Corcini Lopes, um projeto de pesquisa intitulado: “Relatórios Clínicos: Documentos de Identidade da Infância Surda”. Nessa pesquisa analisei, com base em relatórios de atendimento fonoaudiológico, arquivados em uma escola regular com alunos surdos incluídos, as representações de surdo e de surdez que deles emergiam e que verdades essas fonoaudiólogas produziam ao descreverem os surdos em seus relatórios.

Foram analisados ao todo 59 relatórios, produzidos por cinco fonoaudiólogas, em um período compreendido entre os anos de 1996 a 2003. Dentre todo o material arquivado na escola selecionei relatórios de atendimento de crianças surdas (sem qualquer tipo de deficiência associada) de ambos os sexos, nascidas entre os anos de 1989 a 1996.

Ao terminar a Especialização, me deparei com os efeitos que essa pesquisa havia produzido na minha trajetória acadêmica e profissional. Não havia mais certezas, estabilidades ou fechamentos nas minhas concepções em relação à educação de surdos e às suas relações com a Fonoaudiologia. Meus conflitos iniciais haviam se desdobrado em inúmeros questionamentos, olhares, possibilidades e caminhos. Sentia-me extremamente impotente em relação a minha profissão, às condutas e aos procedimentos

que me eram exigidos em relação aos surdos na escola e no consultório. Queria romper com a lógica oralista e de reabilitação que regia meu trabalho, apesar de teoricamente estar embasada em uma vertente bilíngue<sup>22</sup>. Passei a questionar as filosofias de educação e tratamento da deficiência auditiva e até mesmo a necessidade de os surdos terem atendimento fonoaudiológico desde os primeiros anos de vida, tendo em vista que a grande maioria dos surdos adultos tem péssimas recordações da fonoterapia.

#### **Digressão 8 – Recordações surdas sobre ouvidos e bocas...**

“É no cenário e no trabalho de tratamento da surdez que começo a ser atendida. Quando tinha dois anos de idade meus pais procuraram um serviço de fonoaudiologia. O primeiro procedimento do especialista (fonoaudiólogo) foi a orientação para usar aparelho de amplificação sonora. **Nunca gostei de usar aquele aparelho, mas era obrigada a usá-lo**<sup>23</sup>. Foi nessa clínica que fiquei sendo atendida até meus seis anos de idade. **Um período em que recebi orientações de práticas reabilitatórias, derivadas do diagnóstico clínico do fonoaudiólogo, que objetivava a minha reeducação, integração e minha normalização para o mundo ouvinte.** Também foi lá que entrei pela primeira vez em contato com outros surdos, que eram atendidos na mesma clínica” (RANGEL, 2004, p. 10-1).

“Eu e o Paulo às vezes lembramos do tempo em que fazíamos fono, quando na escola era proibido a Língua de Sinais, e que **ficávamos horas para aprender a falar uma palavra, não aprendíamos nada**, o professor de português não permitia o uso da Língua de Sinais, e **nós tínhamos que ler oralmente o texto, era horrível. Eu nunca conseguia, ia para casa, ficava olhando para o papel, não conhecia nenhuma palavra...** Voltava para aula o outro dia e o professor perguntava se eu tinha treinado a leitura, eu dizia que não e então **o professor reclamava que eu nunca iria aprender porque eu não me esforçava, e era assim também nas aulas da fono... Depois de um tempo eu já não prestava mais atenção**” (GIORDANI, 2003, p. 71).

“Eu estava fazendo uma pesquisa sobre identidades surdas e durante esta pesquisa tive a feliz visita de uma adolescente de 19 anos. Ela sentou aí a minha frente, oprimida pela imposição da mãe e pela fono, que se tornara cúmplice da mãe. E **tentava colocar para mim esta angústia, esta fuga, esta insatisfação que lhe causava as aulas de oralização que vinha fazendo. Embora gostasse de aprender a oralizar, ela sentia-se incapaz.** Eu não sei o que significa a palavra santa e perguntei para minha mãe, ela não me entendeu, não compreendeu a minha pergunta, me mandou repetir: santa, santa, santa. Porquê sou assim, porquê não consigo entender?” (PERLIN, 2003, p. 109).

“**Aprendi a falar, mas não sabia me comunicar adequadamente, só ficava repetindo as palavras igual a um papagaio sem entender seus significados, tudo muito mecânico e sem emoções. Idéias minhas, que afloravam cada vez mais em maior número diante da vida ao meu redor, ficavam sufocadas em algumas dezenas de palavras aprendidas e repetidas, tudo isso muito frio.** Eu estava expandindo meu mundo, e necessitava de uma língua em que

<sup>22</sup> Não há uma única forma de conceituar o termo bilinguismo, pois o mesmo remete a diferentes possibilidades de entendimento. Baseada em Skliar (1999) e Lopes (2007), descrevo o bilinguismo como abrangendo dois eixos: a condição bicultural e a condição bilíngue. O enfoque bilíngue que conceituo parte do reconhecimento da diferença cultural dos surdos e do reconhecimento da Língua de Sinais como a língua própria dessa comunidade. Pressupõe o domínio de duas línguas, sendo a primeira a Língua de Sinais (L1), e a segunda, a língua portuguesa (L2).

<sup>23</sup> Grifos meus.

possa me identificar e isto era reprimida pelos professores que em vez de fazer isto deveriam me encorajar” (STROBEL, 2006, p. 09).

“No turno oposto às aulas freqüentava o Centro de Educação Complementar para Deficientes de Audição e Linguagem (CECDAL), onde recebia aulas de reforço e fonoaudiologia. [...] **Nunca esquecerei de alguns momentos de minha vida em que eu conseguia oralizar algumas palavras e as pessoas, em minha volta, se emocionavam e batiam palmas. Para mim não havia significado algum, sentia-me totalmente alienada e vazia. Qual era o sentido, o significado do que eu oralizava? Eu não sabia**” (RANGEL, 2004, p. 12).

“**Pesados fones em nossos ouvidos, microfones nas nossas mãos, os tambores e os instrumentos de som nas salas de aula... Porque a deficiência e não a diferença?**” (PERLIN, 2003, p. 140).

*Oralizar algumas palavras após horas, meses ou anos de treinamento; oralizar palavras esvaziadas de sentidos; adquirir um (limitado) vocabulário utilitário de uma língua “decorada”; esse tem sido o amplo cenário que a Fonoaudiologia vem engendrando em seus contextos terapêuticos com os surdos. Quando afirmo que a grande maioria dos surdos adultos tem péssimas recordações da fonoterapia, não o faço com base em suposições. Os excertos selecionados para compor esse quadro são apenas uma pequena amostra de todas as histórias “fonoaudiológicas” que os surdos geralmente contam ou registram em seus textos e produções acadêmicas. Trago aqui um breve esboço dessas relações com a finalidade de ilustrar as considerações que venho delineando e para embasar a escrita que segue.*

Tanto a escola quanto a Fonoaudiologia têm estado atuantes nesse campo de disputas discursivas e de relações de poder que vêm constituindo a surdez e os surdos no decorrer da história. Entre diferentes propostas de educação e tratamento da surdez, indo do oralismo ao bilinguismo, não há como estabelecer etapas marcadas por um sentido de superação entre esses enfoques, tanto educadores quanto fonoaudiólogos transitam entre uma gama de possibilidades de conceber a surdez, os surdos, sua educação e condutas terapêuticas, baseando-se em uma vertente filosófica ou até mesmo em um conjunto delas concomitantemente. Sem a intenção de julgar diferentes opções teórico-filosóficas e profissionais tanto de educadores quanto de fonoaudiólogos, trago alguns elementos das principais abordagens educacionais utilizadas na educação de surdos no decorrer da história. Indo do Oralismo, passando pela Comunicação Total e chegando ao Bilinguismo, busco elementos para entender as articulações que levaram a Língua de Sinais a adquirir o status de língua oficial do país, e os efeitos dos hibridismos entre vertentes filosóficas em relação aos surdos, a surdez e sua língua.

O Oralismo começou a ser difundido no século XVI, consagrando-se no final do século XIX. Abrange metodologias que enfocam exclusivamente a oralização dos surdos, apoiadas na língua majoritária ouvinte, tendo como objetivo primordial o desenvolvimento (treinamento) da fala, como base na leitura labial e no aproveitamento

dos resíduos auditivos.

Tem por objetivo levar a pessoa surda a usar a língua na modalidade oral da maneira o mais semelhante possível ao modelo ouvinte, pelo entendimento de que todos os surdos apresentam esta condição, desde que sejam trabalhados sistematicamente em técnicas fonoarticulatórias a partir de tenra idade e que, preferencialmente, sejam auxiliados pela amplificação sonora dos seus resíduos auditivos através de aparelhos de amplificação sonora individual (AASI) ou de outros recursos técnico-eletrônicos (SÁ, 1999, p. 69).

O Oralismo visa primordialmente à integração da criança surda na sociedade ouvinte. Restringindo a comunicação ao uso da língua oral, postula que, para que a criança surda se comunique bem, ela precisa, impreterivelmente, oralizar. Concebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada tendo como base a estimulação auditiva, o que possibilitaria o aprendizado da língua portuguesa e uma consequente reabilitação da criança surda em relação à normalidade (ouvinte), rejeitando qualquer forma de gestualização, bem como a língua de sinais (GOLDFELD, 1997).

A Comunicação Total (CT) data do final do século XIX. Defende uma forma mais aberta e flexível de comunicação, enfocando duas possibilidades de interação comunicativa: surdo-surdo e surdo-ouvinte. Abrange múltiplos meios de comunicação<sup>24</sup>, prevendo o uso simultâneo de duas línguas (bimodalismo), enfocando tanto o aprendizado da Língua de Sinais (e/ou códigos manuais) quanto a oralização do surdo. Defende “[...] a utilização de recursos espaço-visuais como facilitadores da comunicação” (GOLDFELD, 1997, p. 35).

Os profissionais que seguem a Comunicação Total têm um entendimento do surdo que difere dos oralistas em relação aos seguintes aspectos: não vêem o surdo apenas como um portador de uma patologia que deve ser tratada, mas como uma pessoa com uma marca (a surdez) que repercute nas suas relações sociais e no seu desenvolvimento afetivo e cognitivo (CICCIONE apud GOLDFELD, 1997). Defende também que somente o aprendizado da língua oral não assegura o pleno desenvolvimento da criança surda, mas, ao mesmo tempo, não dá à Língua de Sinais o status de língua primordial para os surdos, e não prevê sua relevância em relação à comunidade e à cultura surda.

Tal referencial suscita opiniões divergentes quanto a sua proposta, sendo considerada por muitos uma alternativa educacional de atendimento aos surdos e não

---

<sup>24</sup> A Comunicação Total utiliza também a datilologia (alfabeto manual), o “cued speech” (sinais manuais que representam os sons da língua portuguesa), o português sinalizado e o pidgin (simplificação da gramática de duas línguas em contato – ex.: Língua de Sinais e portuguesa).

um método (SÁ, 1999). Por se manter em uma posição intermediária entre o terapêutico e o cultural, gerava (e ainda gera) entendimentos ambíguos, como descreve Lopes (2007, p. 64): “Não havia mais clareza sobre em quem se investia as técnicas de comunicação – se era sobre o surdo (entendido a partir da marca da surdez como uma diferença cultural) ou se era sobre o deficiente auditivo”.

O Bilinguismo foi difundido no século XX e tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, adquirindo primeiramente a Língua de Sinais (L1) e como segunda língua a língua oficial de seu país (L2), no caso, o português. O aprendizado da língua portuguesa falada não é um fator imprescindível nessa proposta. Abrange o reconhecimento da cultura surda, bem como o reconhecimento da Língua de Sinais como própria da comunidade surda (LOPES, 2007), e enfatiza que a aquisição da Língua de Sinais deve ocorrer, preferencialmente, no convívio com outros surdos fluentes na língua.

A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade é rejeitada por esta filosofia. Isto não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo, ao contrário, este aprendizado é bastante desejado, mas não é percebido como o único objetivo educacional do surdo nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez (GOLDFELD, 1997, p. 39).

O Bilinguismo concebe a surdez em consonância com o entendimento de cultura e comunidade surda. Defende que, por viverem numa condição bilíngue, os surdos concomitantemente vivem numa condição bicultural, por transitarem tanto na comunidade surda quanto na comunidade ouvinte. Essa convivência surda bicultural imprime traços identitários distintos nos sujeitos surdos, por partilharem “de elos que os posicionam de formas específicas, ora como surdos – quando estão na comunidade surda -, ora como não-ouvintes – quando estão entre ouvintes” (LOPES, 2007, p. 66).

O bilinguismo desvincula os surdos da condição de deficientes e das medidas clínico-terapêuticas as quais eram impreterivelmente submetidos no oralismo, reconhece os surdos como pertencentes a uma comunidade com cultura e língua específicas e defende como condição fundante o acesso dos surdos à Língua de Sinais (base linguística) antecedendo o posterior aprendizado da língua portuguesa.

**Digressão 9 – “Então se o surdo deixa de ser uma patologia, o que ele vai ser?”**

“Em um texto<sup>25</sup> datado de 1999, que chamei de “Os sinais na fonoaudiologia”, podemos ver uma pequena sala com uma mesa de escritório e duas pessoas – a fonoaudióloga e um menino surdo –, uma sentada na frente da outra. A profissional faz o sinal de “casa”, e o menino, com o auxílio de uma régua, parece fazer o desenho do sinal correspondente. [...] **O deslocamento está em a profissional da clínica aparecer usando sinais e fazendo deles uma referência para a escrita do aluno. Esse tipo de uso era recriminado por enfatizar os gestos e por não mobilizar os surdos para a tarefa de aprender a falar. Que lugar os sinais ocupam no tratamento fonoaudiológico?**<sup>26</sup> Será esse um meio para que o português seja dominado? Será uma forma de perceber outras deficiências na surdez? **Que rupturas e que mudanças podemos dizer estarem acontecendo nesses discursos?**” (LOPES, 2002, p. 117).

**“Então se o surdo deixa de ser uma patologia, o que ele vai ser? Ele vai ser uma pessoa que vai se organizar de forma diferente. E que forma diferente é essa? Então, é através da Língua de Sinais”** (NASCIMENTO, 2002, p. 86).

*Vejo possibilidades de deslocamentos da Fonoaudiologia em relação às suas práticas com os surdos, mas não em relação aos discursos que embasam tais atuações. Ancorado em um mesmo campo discursivo, amparado principalmente pela Medicina, Pedagogia e Psicologia, esse possível deslocamento, parece não estar produzindo um deslocamento dos surdos da condição de deficientes. Eles estão sendo recolocados em lugares que dizem da deficiência, mas com base em “parâmetros culturais”, tendo como principal elemento a Língua de Sinais.*

Cada uma dessas vertentes filosóficas ocorridas no decorrer da história, desde as primeiras experiências educativas com crianças surdas, da institucionalização dos deficientes auditivos, da medicalização da escola e da educação especial, até as atuais propostas de educação inclusiva, atenderam a diferentes interesses políticos, indo da necessidade dos filhos surdos de nobres serem considerados aptos a receberem heranças e títulos, até a demanda iminente de inclusão escolar e social.

Os interesses religiosos, econômicos e jurídicos eram os elementos que subsidiavam e justificavam a educação dos nobres surdos, para que viessem a ganhar o estatuto necessário à sua condição sócio-econômica, isso implicava que lhes fosse ensinado um conteúdo mínimo a ser demonstrado em sessões públicas através da fala ou pela escrita. Essas capacidades intelectuais desenvolvidas nos surdos entendidas como mínimas, eram necessárias para que as famílias nobres pudessem lidar com questões de heranças e demais bens, pois, de outra forma, os filhos surdos não obteriam o

---

<sup>25</sup> O corpus de análise utilizado por Lopes (2002) na sua tese foi formado por fotografias arquivadas em uma escola especial para surdos localizada no Rio Grande do Sul. Essas fotografias foram metodologicamente lidas como textos nessa pesquisa.

<sup>26</sup> Grifos meus.

reconhecimento jurídico necessário para que viessem a responder por questões legais e financeiras (LULKIN, 2000).

Os filhos surdos de nobres deveriam então aprender a falar, a ler, a escrever, a fazer contas, a rezar, a assistir missa e confessar-se fazendo uso da palavra falada, tornando-se um modelo a ser seguido por sua educação e posição. A visibilidade que a palavra falada conferia aos surdos nobres, embasava e justificava os procedimentos aos quais eram submetidos que visavam à cura da deficiência e o controle do corpo por meio de terapias da fala e rígidos processos de “normalização” e de disciplinamento (LOPES, 2007).

Skliar (apud LOPES, 2007), ao descrever a educação dos nobres surdos na Espanha, destaca a atuação do pedagogo Pedro Ponce de Leon (1520-1584), monge beneditino que investiu esforços no ensino de surdos para demonstrar que os mesmos eram capazes de desenvolver suas faculdades mentais. O Monastério de Onã, onde Ponce de Leon trabalhava com surdos nobres, atraiu muitos outros surdos. Embora a intenção não fosse a formação de grupos surdos, esse movimento os reuniu em um mesmo espaço, propiciando que as crianças surdas compartilhassem gestos caseiros, transformando-os em uma comunicação possível entre elas dentro daquele espaço educacional.

“Mesmo que tais gestos não sejam apontados na literatura como uma língua surda, eles podem e marcam um lugar surdo” (LOPES, 2007, p. 42). Eles marcam o início de uma forma de articulação surda ao possibilitar o encontro dos surdos com seus pares, não ainda uma articulação política, mas o estabelecimento de uma relação de identificação com a vivência de experiências visuais.

#### **Digressão 10 - História dos surdos ou da deficiência auditiva?**

*Não vejo delimitações estanques entre essas duas possibilidades. Vejo uma sendo atravessada pela outra, em muitos momentos compondo mesclas híbridas, permeadas por aproximações e distanciamentos. Trago elementos dessa história, compondo um grande mapa guiado pelos diferentes enfoques dados à Língua de Sinais nesses contextos que dizem dos surdos e dos deficientes auditivos.*

- **Pedro Ponce de León** (1520-1584): Frei beneditino espanhol reconhecido como o primeiro professor de surdos. Não se têm muitas informações sobre o método de educação que utilizava, sabe-se apenas que era um método oral dirigido para a “desmutização” e que utilizava uma forma de alfabeto manual (LUNARDI-LAZZARIN, 2003).

- **Charles-Michael de L’Epée** (1712-1789): Elaborou um método denominado “signos metódicos”, combinando o francês à Língua de Sinais. Foi o fundador do Instituto Nacional de

Surdos-Mudos de Paris em 1755. Nesse período ocorre o reconhecimento da Língua de Sinais no processo pedagógico.

- **Jean Marc Gaspard Itard** (1774-1838): residiu no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris de 1800 até sua morte. “À sua chegada, se ocupa de Victor, a criança selvagem de Aveyron. A partir de 1805, Itard estuda as enfermidades da orelha [...]. O que fará dele o pai da otologia francesa e o fundador da psiquiatria para crianças, devido a distinção que introduz entre o defeito de audição (a surdez) e o defeito de entendimento (o que hoje chamamos de autismo e psicose infantil)” (BENVENUTO, 2006, p. 239).

- **Thomas Hopkins Gallaudet** (1787-1851): Fundou a primeira escola para surdos dos Estados Unidos, disseminando a Língua de Sinais na educação desses sujeitos. Alguns anos depois, em 1869 já havia 550 professores de surdos no mundo e 41% dos professores eram surdos (STROBEL, 2006).

- **Ernesto Hüet** (1822): Surdo com conhecimentos em metodologia de ensino para surdos, veio da França para o Brasil em 1855. Participou da fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos (futuro INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos), em 1857, no Rio de Janeiro. Foi no Instituto que os precursores da educação de surdos de diversos estados do país, buscaram a formação na área, e, nesse contexto se deu a mescla da LSF (Língua de Sinais Francesa) com os sinais já usados no Brasil e assim originou-se a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) (STROBEL, 2006). Em 1911, o Instituto segue a tendência mundial e estabelece o oralismo puro como filosofia de educação. A Língua de Sinais sobreviveu na sala de aula, nos pátios e corredores da escola até meados de 1957, quando foi severamente proibida (GOLDFELD, 1997).

- **Alexander Graham Bell** (1847-1922): Vindo de uma família com tradição no ensino e treinamento da audição e da fala de surdos, foi um defensor fervoroso do oralismo puro. Posicionava-se contra a cultura surda e a Língua de Sinais, julgando-a inferior e improdutiva para o desenvolvimento intelectual dos surdos.

- **Congresso de Milão** (1880): reuniu 182 pessoas, na sua ampla maioria ouvintes. Decretou a proibição da Língua de Sinais na educação dos surdos, impondo a superioridade do método oral no ensino e na vida dos surdos. Gerou um retrocesso em relação a tudo que vinha sendo desenvolvido na educação dos surdos baseada na Língua de Sinais.

- **William C. Stokoe Jr.** (1919-2000): Professor emérito da Universidade Gallaudet, foi amplamente reconhecido, como o precursor do estudo linguístico da Língua de Sinais. Na década de 1960 publicou “Sign Language Structure”, um marco nas pesquisas linguísticas sobre a Língua de Sinais nos Estados Unidos que obteve ampla repercussão no restante do mundo.<sup>27</sup>

- “Dados do **Censo 2000 do IBGE** mostram que aproximadamente 24,6 milhões de brasileiros têm algum tipo de incapacidade ou deficiência. Desse total, 5,7 milhões declaram possuir deficiência auditiva e pouco menos de 170 mil se declaram surdos” (Jornal do Senado, 22/12/2008, Brasília – Manchete “Dia nacional do surdo agora tem data oficial: 26 de setembro”<sup>28</sup>).

*Essas são apenas algumas demarcações temporais que constituíram a história dos surdos e da surdez em diferentes momentos de um percurso amplo. Faço um recorte nessa sequência, e retorno no tempo para trazer outros elementos para esse quadro de referências.*

<sup>27</sup> Disponível em <http://gupress.gallaudet.edu/stokoe.html>. Consulta em 19/08/09

<sup>28</sup> Disponível em <http://senado.gov.br/JORNAL/iNoticia.asp?codNoticia=78971>. Consulta em 19/08/09

Foi na França do século XVIII que a educação pública para surdos começou a ser consolidada, juntamente com uma comunidade que se articulou ao redor da primeira escola fundada em 1761, em Paris, denominada Instituição Escolar Imperial. A fundação dessa escola também marca o desenvolvimento da proposta educacional do abade L'Épée. A Língua de Sinais passou a ser reconhecida e utilizada tanto como forma de comunicação apropriada para a educação de surdos quanto nos procedimentos pedagógicos, servindo de base para uma pedagogia especial, da qual a religião, a moral e a língua nacional constituíam o núcleo do currículo (LULKIN, 2000).

Apesar de ter passado a ser reconhecida como uma forma de comunicação apropriada para a educação de surdos, a Língua de Sinais permanecia como um meio de acesso, um instrumento facilitador para que a suposta irracionalidade desses sujeitos desprovidos da faculdade da audição e portadores de um grande empecilho para o desenvolvimento da fala, pudessem superar ou minimizar suas limitações. Sua principal função era servir como prova, em “espetáculos” públicos, de que os surdos eram capazes de adquirir alguns conhecimentos, mesmo que simplesmente memorizados, e de desenvolver a escrita, entendida como indefinidamente superior em relação à Língua de Sinais.

Em contrapartida, ao analisar esse momento histórico da educação de surdos, Lopes (2007, p. 44) afirma que a proposta de educação de surdos feita por L'Épée “funcionou como condição de possibilidade para que muitos surdos se articulassem numa comunidade surda e para que a modalidade lingüística desse grupo pudesse ser reconhecida como uma forma de comunicação e um método de aprendizagem”.

Propondo uma relação com o contexto atual, Lopes (2007, p. 45) sugere que:

Olhando hoje para a iniciativa de L'Épée, vemos que a institucionalização da educação dos surdos, embora na época tivesse como objetivo maior o ensino da língua francesa, constituiu parte da cultura surda, tão defendida pela comunidade surda atual e pensada por pesquisadores voltados para a temática dos surdos dentro de uma perspectiva cultural. O campo de disputas de diferentes discursos que se entrecruzavam na instituição de L'Épée representa quanto o poder pode ser produtivo quando visto como não-fixo, não-predeterminado às relações, ao lugar e aos sujeitos.

O método desenvolvido por L'Épée, marcou um momento decisivo na educação de surdos, sendo o responsável pela fundação das bases do ensino bilíngue. Seu método ia da língua escrita à língua oral e não ao contrário, como era usual nessa época. L'Épée fez da educação de surdos um assunto coletivo, considerando os surdos como seres

capazes e inteligentes, favorecendo seu reagrupamento e, através disto, a expansão da língua e da cultura surda (BENVENUTO, 2006).

No final do século XVIII, as instituições que permitiam o uso e a circulação da Língua de Sinais, passaram a proibir qualquer tipo de manifestação viso-gestual. No currículo que nesse período autorizava a aproximação com a cultura visual dos surdos, colocou-se em funcionamento uma perspectiva normalizadora em relação a esses sujeitos, orientada por ouvintes. A Língua de Sinais foi sendo obscurecida e o convívio com tutores e professores surdos adultos foi sendo proibido (LULKIN, 1998).

Após a Revolução Francesa, o Estado assumiu para si a responsabilidade pela educação de todas as crianças, definindo como objetivo principal o acesso à cidadania. De acordo com essa proposta, a educação de surdos deixou de ser uma questão privada e passou ao domínio público. Essa decisão não agradou a todos, sendo julgada por diferentes perspectivas que, apesar de algumas divergências, de uma forma geral, partilhavam a noção de que não havia motivos suficientes para se investir na educação de sujeitos incapazes. Alguns representantes políticos defendiam que o ensino de surdos não servia para ninguém, nem mesmo para os próprios surdos, por serem considerados sujeitos rejeitados pela natureza e impossibilitados de superar a sua condição inferior. Diante do projeto político e econômico do Estado de tornar todos os cidadãos úteis, inclusive os surdos, teve início uma necessidade crescente de profissionalização, principalmente enfocando os ofícios manuais. Em decorrência dessas circunstâncias, as prioridades na educação de surdos mudaram, todo o trabalho desenvolvido até então em relação aos sinais foi desconsiderado, e a fala tornou-se imprescindível para inserir o surdo “cidadão e trabalhador” nesse novo contexto social (LULKIN, 2000).

Tendo como prioridade a evolução do sujeito aprendiz, no final do século XVIII, o corpo e a higiene do estudante surdo-mudo adquiriu grande importância e visibilidade. Em 1818, a ginástica foi introduzida no Instituto Nacional de Paris, e o currículo passou a incorporar o treinamento físico, na intenção de fortificar os corpos, regular a formação moral e reprimir os possíveis desvios sexuais. No decorrer do século XIX, a busca por salubridade e limpeza passou a fazer parte do currículo escolar, assim como a educação da fala, entendida nessa época como um elemento de higiene para o estudante surdo-mudo (LULKIN, 1998).

No projeto ortopédico destinado aos surdos, a ginástica teve um papel fundamental, sendo do tipo militar e, sobretudo, moral. Pensava-se que a ginástica possuía na sua própria prática, princípios morais capazes de “desentortar” o corpo do

surdo e de impedir manifestações de outras ordens. E, quanto mais se obrigava os jovens surdos a se submeterem “[...] fisicamente a regras restritas – braços ao longo do corpo, marcha em fila indiana, mãos atadas às costas”, maior a impossibilidade de se comunicarem em língua de sinais, língua que se constrói prioritariamente no espaço significativo do corpo inteiro, se fazia evidente (BENVENUTO, 2006, p. 242).

Benvenuto (2006) localiza, no ano de 1800, data de nomeação do primeiro médico-chefe do Instituto Nacional de Surdos-mudos de Paris, Jean Marc Gaspard Itard, o estabelecimento de um espaço medicalizado nessa Instituição, caracterizado pela autora como “um verdadeiro laboratório médico”, onde se tentava corrigir os corpos surdos, objetivando fazê-los escutar.

Nas primeiras décadas do século XIX, o corpo da pessoa surda (seu instrumento de comunicação), passou a ser progressivamente constrangido por uma organização estrita da Instituição escolar, na qual a utilização do tempo e do espaço passou a ser pensada de acordo com as particularidades do controle e da disciplina física e moral (LULKIN, 1998).

No decorrer do século XIX, diversos tipos de próteses auditivas foram inventadas, seguidas, no século XX, pelas primeiras próteses elétricas, visando fazer com que os surdos entrassem de alguma forma no mundo sonoro. Concomitantemente a esses avanços tecnológicos e científicos, foram sendo desenvolvidas técnicas de oralização que anunciavam o nascimento da ortofonia moderna. Seguindo os passos de Itard, primeiro médico e ortopedista da educação de surdos, e de Victor, primeiro sujeito desta ortopedia, a surdez passou a ser progressivamente inscrita no entrecruzamento da Medicina e da Educação. Itard marcou o início da patologização da surdez e, por considerá-la reversível, passou a buscar obstinadamente a sua cura (BENVENUTO, 2006).

#### **Digressão 11 – Surdez, audiologia e patologia**

“No Instituto também funciona uma classe auditiva com aparelhagem moderna adquirida nos Estados Unidos. Depois de serem submetidas ao exame audiométrico, as candidatas que apresentarem um mínimo de audição para lá são encaminhadas. Após um período mais ou menos longo, segundo as indicações médicas, passam a usar lá mesmo no Instituto, os aparelhos de audição” (Visão, 11/06/1954, São Paulo – Manchete “As emparedadas do som poderão falar um dia”) – Biblioteca Digital - FENEIS.

“Com a aparelhagem eletrônica, o tratamento dos surdos pode dispensar a mímica, pedagogicamente condenada, depois que os estudiosos chegaram à conclusão que o surdo poderia tornar-se um cidadão como outro qualquer, ao recuperar a audição. [...] É um sinal de

que a era da eletrônica está ajudando na sua evolução, conduzindo-o na busca de recuperação de um dos sentidos mais importantes do ser humano” (Mídia impressa, 30/09/1972 – Manchete “150 mil surdos e um Instituto”) – Biblioteca Digital - FENEIS.

“Adaptação a uma vida normal – E esta adaptação como poderá ser feita?

Resposta: - Aproveitando o menor vestígio de audição destas crianças. O surdo profundo, isso é, a criança completamente surda, é rara; assim sôbre esta pequena porção de audição devemos construir seu mundo” (Correio da Manhã, 19/04/1957, Rio de Janeiro – Manchete “Surdos-mudos falam e ouvem”) – Biblioteca Digital - FENEIS.

“A tese que desvincula a surdez da mudez tem prevalecido modernamente, a ponto do médico Marino Gomes Ferreira, diretor do Instituto de Educação de Surdos, declarar: - Um mudo tem grandes probabilidades de falar. É só serem corrigidos os seus defeitos auditivos. Conseguindo superar a surdez, terá muitas possibilidades de falar. Já foi constatado isso. Para nós o mudo não existe” (Mídia impressa, 30/09/1972 – Manchete “150 mil surdos e um Instituto”) – Biblioteca Digital - FENEIS.

A ciência biomédica aprofundou seus conhecimentos sobre o corpo pondo em execução seu projeto higienista de cura das moléstias da sociedade e reabilitação dos indivíduos que não correspondiam aos padrões de normalidade.

Esse entrecruzamento da Medicina e da Educação resultou na medicalização da educação de surdos, e em um processo de ortopedização da Pedagogia. Os sinais aos quais L’Epée tinha dado status de língua de instrução, foram gradativamente eliminados da educação de surdos, o método oral foi sendo imposto de forma cada vez mais forte, e, no final do século XIX, os sinais foram totalmente proibidos nas escolas.

Em 1880, o Congresso de Milão constituiu um marco na educação dos surdos, que, desde então, passou a ser definida pelo modelo clínico-terapêutico, destacando o modelo ouvinte como paradigma e a língua na modalidade oral como objetivo principal, decretando a “extinção” da Língua de Sinais. Com base na proposta oralista, a educação de surdos converteu-se em terapêutica/reabilitadora, e o objetivo do currículo consistia em dar aos surdos o que lhes faltava, a audição, e seu derivado, a fala. Como consequência criou-se um círculo de baixas expectativas pedagógicas em relação aos alunos surdos, ou seja, o educador já partia do princípio de que esses alunos possuíam limites naturais, e o fracasso era considerado uma consequência previsível (SKLIAR, 1998).

No Brasil, as primeiras instituições destinadas ao atendimento escolar dos portadores de deficiência surgiram na segunda metade do século XIX como uma iniciativa de Dom Pedro II, culminando com a fundação, em 1857, do Imperial Instituto de Surdos-Mudos. Porém, há registros de que, já em 1835, um deputado de nome

Cornélio Ferreira apresentou à Assembléia um projeto de lei que pretendia “[...] criar o cargo de "professor de primeiras letras para o ensino de cegos e surdo-mudos", projeto esse que não conseguiu ser aprovado” (RAMOS, 2009, p. 05).

Tal como as instituições européias, as primeiras instituições brasileiras também destinavam-se aos deficientes auditivos e visuais, por acreditar-se que os mesmos necessitavam de adaptações de procedimentos pedagógicos mais simples em relação às demais deficiências. No decorrer desse percurso histórico, iniciou-se um processo contra o formalismo humanista, e a educação passou a ser científica, passando a constituir outras narrativas em relação à educação dos ditos anormais, através da crença de que a criança ao nascer é uma tábua rasa passível de ser educada. Ao considerar-se todos os sujeitos educáveis, produziram discursos e condições que possibilitaram a emergência do campo designado educação especial (LUNARDI-LAZZARIN, 2003).

Na conjugação que se estabeleceu entre a educação especial e a medicina social, desde os primórdios da institucionalização dos “deficientes”, encontrou-se respaldo científico para melhor classificar esses sujeitos com base em supostos parâmetros de normalidade, criando e mantendo um ritual perverso como base sustentadora desse ciclo de sujeição. Nesse processo que se dá nas relações que se estabelecem na escola, ocorre a fabricação ativa desses sujeitos, e a subjetivação<sup>29</sup> desses sujeitos de acordo com a média, no caso dos surdos de acordo com a norma<sup>30</sup> ouvinte, de acordo com a hipótese diagnóstica, sujeitando esses alunos “especiais” à identidade da deficiência auditiva aceita/tolerada. Esse processo que se iniciou com a educação especial e se desdobra até os dias de hoje instituindo a denominada inclusão escolar, objetiva desestranhar o sujeito surdo para melhor controlar, vigiar, governar e afirmar a normalidade dos demais, impondo a necessidade de correção, normalização e diluição da diferença surda.

Com base nesse processo de sujeição, o próprio surdo passa a narrar-se trazendo o ouvinte para o contraponto, relação que Skliar (1998) denominou de ouvintismo. O termo “ouvintismo” refere-se a “[...] um conjunto de representações dos ouvintes, a

---

<sup>29</sup> O termo subjetivação, em um referencial foucaultiano, designa “um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou mais exatamente, de uma subjetividade”. Os modos de subjetivação do ser humano correspondem a “dois tipos de análise: de um lado, os modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos [...] de outro lado, a maneira pela qual a relação consigo, por meio de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência” (REVEL, 2005, p. 82).

<sup>30</sup> O conceito de norma é entendido como uma forma de produzir medida comum que, ao medir e tornar comparável, simultaneamente, individualiza (EWALD, 2003). Dessa forma, a norma abrange a todos, normais ou anormais, pois precisa tornar todos (e cada um) um caso seu para poder estabelecer medida de comparação e determinar diferentes posicionamentos desses sujeitos em relação a zona de normalidade.

partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais” (SKLIAR, 1998, p. 15).

O sujeito assujeitado pode ser narrado e identificado pelo outro e por si próprio, a partir de diferentes posições sociais que trazem consigo marcas que permitem o estabelecimento de traços de identidade. Identidades sociais são constituídas na relação com o outro e na determinação dinâmica de marcadores culturais (LOPES e VEIGANETO, 2006) forjados no interior das práticas sociais institucionalizadas ou não e nas práticas disciplinares. Neste processo de produção de sujeitos e de identidades faz-se necessário descentralizá-lo para que seja possível pensá-lo e para que seja possível problematizar as verdades que o posicionam na escola.

Problematizando essas verdades, vê-se o funcionamento da escola como maquinaria que, com base nos processos que articula, age na produção dos sujeitos e de identidades sociais adequadas aos lugares que lhes são destinados. Direcionando esse entendimento para os ditos deficientes auditivos, esse processo de sujeição posto em funcionamento no currículo escolar, vem operando no decorrer da história com base em discursos hegemônicos que vinculam a surdez às questões médicas.

Surdez e deficiência auditiva formaram um elo indissolúvel, ao serem olhadas prioritariamente através das lentes da Medicina. Seguindo essa lógica, a educação de surdos foi encontrando subsídios em diferentes teorias e vertentes educacionais (ancoradas em doutrinas reabilitadoras), e a Língua de Sinais em meio a todo esse movimento histórico, transitou entre distintas posições, sendo aceita, patologizada, negada, tolerada e, nos dias atuais, exaltada. Exaltada pela inclusão escolar, eleita nesse contexto como instrumento de integração e de aproximação da comunidade escolar com os surdos, e sendo utilizada pelas políticas inclusivas como elemento de acessibilidade dos alunos surdos à escola regular. Significada dessa forma nesse espaço inclusivo, vê-se a surdez sendo mantida na condição de deficiência, a educação de surdos permanecendo compensatória, e a Língua de Sinais tendo seu status linguístico e cultural reduzido a um meio de acesso aos conteúdos escolares.

Em meio a todas as deficiências que a educação inclusiva se propõe a comportar, a surdez, ao se colocar em consonância com a militância surda, mostra um deslocamento em relação a essa esfera patológica, sendo constituída em outras tramas que lhe possibilitam ser lida e entendida a partir de outros lugares, adquirindo outras

possibilidades de significação ao ser narrada pelo viés da diferença cultural. Esse deslocamento produziu outras formas de olhar, interpretar e narrar a diferença surda no contexto pedagógico, contexto este, que até então era estabelecido fundamentalmente, na escola especial para surdos, não como uma forma de isolamento, mas como uma possibilidade de aproximação (e identificação) surda e, mais recentemente, de melhores condições de aprendizado em decorrência do acesso a Língua de Sinais.

Ancoradas nesse aspecto linguístico do movimento político-cultural dos surdos, as atuais políticas de inclusão em vigor no país deliberam que todos os alunos das escolas ou classes especiais sejam incluídos no ensino regular, inclusive os surdos. Com base em adaptações arquitetônicas, tecnológicas, curriculares e, no caso dos surdos, linguísticas, as políticas inclusivas propõem-se a transformar a escola em um espaço que acolhe e convive com as diferenças.

Nas campanhas publicitárias, a inclusão escolar tem sido promovida e, especificamente em relação aos surdos, as estratégias de aceitação têm sido atreladas a celebração da Língua de Sinais na escola. A mídia anuncia que a Língua de Sinais agora faz parte do cotidiano das escolas, circulando de forma “harmônica” entre professores e alunos. Com base nas políticas e na difusão midiática, o chamado pelos alunos surdos à escola inclusiva, tem se dado com base no principal elemento que dá visibilidade à cultura surda, a Língua de Sinais.

### **Sobre a Lei que oficializou a Língua Brasileira de Sinais**

Para embasar a discussão que segue, destaco alguns elementos da Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Essa Lei reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, caracterizada como um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil; garante formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da LIBRAS como meio de comunicação objetiva; garante atendimento e tratamento adequado de saúde aos portadores de deficiência auditiva; garante a inclusão do ensino da LIBRAS nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério; e, por último, destaca que a LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

No decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, destaco o Capítulo IV – Do uso e da difusão da LIBRAS e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, que determina que

as instituições federais devem garantir, obrigatoriamente, o acesso à comunicação, à informação e à educação às pessoas surdas em atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis e em todas as modalidades de educação. Para garantir o atendimento especializado previsto, as instituições federais de ensino devem, além de promover a divulgação da Língua de Sinais, disponibilizar intérpretes e entender a Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos, devendo assegurar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e também em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização.

Há, nesses documentos, a constituição de uma narrativa sobre a Língua de Sinais e sobre os surdos baseada em uma construção discursiva que continua localizando a surdez na esfera da deficiência auditiva e no contraponto com a Língua Portuguesa. Destacam-se suas peculiaridades linguísticas e impõe-se a promoção do seu ensino, mas sem perder de vista o viés do discurso clínico-terapêutico ao garantir atendimento e tratamento adequado de saúde aos portadores de deficiência auditiva e atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos surdos. Apesar de haver, em algumas passagens desses documentos, tentativas de diferenciar a surdez da deficiência auditiva, propondo outros lugares a partir dos quais os surdos podem ser lidos, percebo que esses deslocamentos convergem, invariavelmente, para o viés das necessidades especiais. Mantém-se também certo vínculo de dependência e subordinação entre a LIBRAS e o Português, pois a lei destaca que a Língua de Sinais não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Não vejo como problemática a imposição do aprendizado do Português escrito pelo surdo; ao contrário, entendo essa condição como uma necessidade para a escolarização e para a inserção social desses sujeitos. O ponto que problematizo em relação a isso é a forma como a surdez cultural continua sendo atrelada à Educação Especial, como se, mesmo sendo narrados de outras formas, os surdos ainda tivessem que ser lidos e localizados no campo do especial. São as sutilezas dessas formas de narrar os surdos e de posicioná-los discursivamente que me interessa colocar foco.

### **Sobre a Lei nº 10.436 e a graduação em Fonoaudiologia**

Ainda de acordo com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a Língua de Sinais passou a fazer parte dos currículos de formação da Pedagogia, das Licenciaturas e da Fonoaudiologia. Frente a isso, cabe salientar os efeitos dessa (questionável) conquista,

considerando-se que capacitar minimamente esses profissionais que estarão diretamente envolvidos com a educação dos surdos não será suficiente. Os reducionismos em relação à comunidade surda, sua história, sua cultura e sua língua serão mantidos (e/ou reforçados), e “[...] parece que esse mínimo está tomando proporções maiores e fora de nossos controles” (LOPES, 2007, p. 82). Se a escola regular, subsidiada por profissionais “capacitados”, estiver agora apta a lidar com a diferença surda (reduzida nesse contexto à Língua de Sinais), não haverá por que continuarem existindo as escolas especiais e reivindicar a manutenção desses espaços parece não ser mais concebível. Além disso, a capacitação em relação à Língua de Sinais que esses profissionais receberão durante a graduação acabará por tornar paliativa a necessidade da presença do intérprete nos contextos pedagógicos. Vê-se toda uma reivindicação política em prol dos direitos dos surdos sendo ironicamente solapada pela oficialização da Língua de Sinais. Vê-se uma suposta conquista sendo transformada em armadilha para a própria comunidade.

#### **Digressão 12 – Saber o básico é suficiente**

“O docente não precisa saber dar aula em Libras, mas deve compreender o básico para poder atender o aluno surdo, explica a técnica da Secretaria de Educação Especial do MEC, Marlene Gotti” (Gazeta do Povo, 09/06/2008, Curitiba – Manchete “Curso de graduação em Libras é a esperança para aumentar oferta de tradutores”<sup>31</sup>).

“Entendemos a importância da educação bilíngue. O Estado está mantendo as escolas para surdos, fazendo a inclusão deles nas escolas regulares e investindo na formação de tradutores e intérpretes de Libras [...] A assessoria de imprensa da secretaria de educação informou que dispõe de programa de formação de professores em língua de sinais, além de cursos de capacitação em Libras em atividades do programa Comunidade Escola, voltada para profissionais de educação, além de familiares de surdos e a comunidade em geral” (Gazeta do Povo, 01/06/2009, Curitiba – Manchete “Surdos fazem passeata em Curitiba em defesa de direitos na educação”<sup>32</sup>).

*Não penso que o mínimo seja suficiente quando o assunto gira em torno de questões linguísticas e pedagógicas. Saber minimamente se comunicar através da LIBRAS implica em dar um “mínimo” acesso aos conteúdos escolares aos alunos surdos. Sustentar tal prática implica em sustentar o ciclo de baixas expectativas em relação aos surdos nas escolas e todos os estigmas vinculados ao fracasso escolar que esses sujeitos têm recebido. Frente à impossibilidade de o professor dar aula em duas línguas simultaneamente, considerando-se que a Língua de Sinais e o português oral são línguas com estruturas gramaticais completamente distintas, e a fluência mínima dos professores na LIBRAS, há que se questionar os mecanismos que estão produzindo a deficiência surda e suas (supostas) limitações de aprendizagem no contexto escolar. Apesar de esse não ser meu foco atual de pesquisa, faço menção a essas constatações por vê-las como atravessamentos que me ajudam a olhar para a pesquisa que desenvolvo.*

<sup>31</sup> Disponível em <http://portal.rpc.com.br/gazetadopovo/vidaecidadania/conteudo>. Consulta em 25/10/09.

<sup>32</sup> Disponível em <http://portal.rpc.com.br/gazetadopovo/vidaecidadania/conteudo>. Consulta em 25/10/09.

Pois é exatamente na Língua de Sinais, elemento cultural que tem mobilizado a militância surda pelo reconhecimento da sua diferença, que as políticas de inclusão atualmente têm se balizado para deslocar os estudantes surdos para o ensino regular. Com um apelo midiático que se baseia na celebração da suposta deficiência, o governo federal promulga a disseminação da Língua de Sinais, reduzida a uma questão de garantia de acessibilidade, de acordo com a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

De acordo com essa Lei de acessibilidade, “eliminando-se” as barreiras da comunicação e estabelecendo-se mecanismos que a viabilizem, o acesso à educação estaria garantido para os surdos. Ao operar-se esse reducionismo da LIBRAS a uma alternativa técnica, concomitantemente, opera-se a redução da cultura surda ao uso artificializado da língua de sua comunidade na escola. Vê-se, nesse contexto, a Língua de Sinais sendo usada como estratégia de apagamento e normalização da comunidade surda. Vê-se toda a heterogeneidade cultural surda sendo reduzida a uma língua de tradução que, na escola, possibilita o acesso à Língua Portuguesa e aos demais conteúdos. Constituindo outras formas de ouvintismo, agora ancoradas na oficialização e no reconhecimento “instrumental” da Língua de Sinais, a ser usada como facilitador do aprendizado na escola inclusiva, o Estado pode estar operando uma gradativa diluição da cultura surda.

Esse reducionismo, por si só, faz emergir questões não contempladas pelos processos sociais, culturais e políticos que circulam nas relações de poder postas no espaço escolar inclusivo e nos contextos clínicos fonoaudiológicos. Daí advêm minhas inquietações em relação à inserção da Língua de Sinais no currículo de Fonoaudiologia, pois, se o viés clínico continuar prevalecendo em relação ao entendimento cultural da surdez, esses profissionais permanecerão sendo formados para reabilitar o deficiente

auditivo e minimizar os efeitos da sua patologia, porém agora “instrumentalizados” com a Língua de Sinais. Assim como na escola inclusiva, a Língua de Sinais poderá vir a ter seu uso artificializado no âmbito clínico, adquirindo uma espécie de funcionalidade instrumental para que se desenvolva a oralização do surdo.

### **Digressão 13 - Sobre possíveis retornos**

*Vejo possíveis retornos. - Oralização, Comunicação Total, Bilinguismo - Ou melhor dizendo, vejo elementos dispersos na história em permanente (re)articulação, engendrando deslocamentos que não se baseiam na superação de um pelo outro. - Oficialização da Língua de Sinais e inserção da mesma no currículo de Fonoaudiologia. - Os elementos se atravessam, se misturam e se transformam em modelos heterogêneos. - Entre o clínico e o cultural, o que se vê? - Vejo possibilidades de interlocução. Vejo possibilidades de interações artificiais. - A Língua de Sinais como estratégia de oralização. Algo como um uso provisório - Esse seria o limite do Bilinguismo no contexto clínico? - Vejo possibilidades de aproximação e movimentos de releitura que não determinam um retorno ao mesmo. Mas mostram que o regime discursivo que permeia e constitui a formação (e atuação) do fonoaudiólogo continua sendo o mesmo. - É possível ver os surdos e a surdez de outras formas sem trocar os óculos? - Penso que ao menos seja necessário experimentá-los...*

Passa-se de um processo histórico que alojou a surdez na deficiência auditiva para outro tipo de processo, que está reduzindo a diferença surda ao principal elemento que dá visibilidade à sua cultura: a Língua de Sinais. Essa redução parece estar produzindo um conseqüente enfraquecimento político da comunidade surda, dissolvendo uma bandeira de luta em manobras políticas de aceitação das diferenças, utilizando a língua como estratégia de normalização do sujeito surdo e fortalecendo a escola como maquinaria capaz de homogeneizar e ordenar a pluralidade.

Essencializa-se a surdez com base na língua própria da comunidade, transformando a Língua de Sinais em uma espécie de essência surda (antes alojada na deficiência auditiva), em detrimento de todos os outros elementos culturais que constituem a cultura e a comunidade surda. Operando-se essa essencialização linguística, que supostamente reflete um deslocamento em relação à histórica essencialização da surdez nas tramas da deficiência auditiva, mascara-se a nova forma de homogeneização à qual os surdos podem estar sendo submetidos, ainda que de forma um tanto sutil. Todo um movimento político pode estar sendo reduzido à aceitação e divulgação da LIBRAS, não como uma língua oficial do país, assim como o Português, mas como uma estratégia de inclusão, de normalização e de controle social.

Apenas deslocou-se a surdez, tida como deficiência auditiva, para uma surdez marcada pela sua singularidade linguística – não como um elemento cultural referente a uma cultura específica, mas como uma característica renovada da deficiência auditiva. Como se os surdos não dependessem mais de próteses auditivas para se desenvolverem de acordo com os padrões ouvintes, mas de uma língua que, apesar de oficializada, tem tido seu uso instrumentalizado, “sendo utilizada mais como uma língua de tradução de conteúdos oficiais do que uma língua que produza significados, que produza e transmita cultura” (LEBEDEFF, 2004, p. 130).

A oficialização da Língua de Sinais pode estar produzindo novas roupagens ao ouvintismo que, agora, parece estar se articulando de outras formas ao legitimar a comunidade, a cultura surda e a Língua de Sinais, pondo em funcionamento novos/outros mecanismos de normalização, tomando-se como estratégia de articulação a própria Língua de Sinais.

É por esse território contestado e politicamente ativo que transito ao colocar em questão os saberes que constituem a formação dos fonoaudiólogos e suas relações com a surdez e com os surdos.

## **1.2. Estreitando relações e o foco da pesquisa**

Trago desde o início dessa dissertação os acontecimentos, palavras e situações que têm me instigado a pesquisar. Venho descrevendo até aqui os movimentos que me fizeram elaborar determinadas indagações e me levaram a suspeitar de determinadas coisas. E nesse momento da escrita passo a estreitar relações com o meu foco de pesquisa.

Tomando como base as questões que a Fonoaudiologia e a surdez suscitam, coloquei-me no exercício de engendrar uma continuidade no solo de problematizações que havia começado a delinear na minha pesquisa de especialização<sup>33</sup>. Fui (re)construindo e criando rotas de análise, tomando como referência todos os contextos e momentos em que fui estabelecendo relações com os surdos e com a Fonoaudiologia que, permeados pelo referencial teórico que embasa essa pesquisa, constituíram meu olhar em relação aos surdos e à surdez e me possibilitaram vislumbrar outros nós na rede que passei a articular na pesquisa de mestrado.

---

<sup>33</sup> Refiro-me à pesquisa “Relatórios clínicos: documentos de identidade da infância surda”, citada anteriormente (GUEDES, 2004).

Não pretendo, ao colocar luz nas relações que se encadeiam entre os fonoaudiólogos e os surdos, afirmar ou negar a atuação desse profissional no contexto clínico ou no contexto educacional dos surdos. Mas, ao contrário, olhando de outra forma para a invenção dessas relações, pretendo construir redes que delineiem a lógica discursiva que vinculou a Fonoaudiologia à deficiência auditiva e como esse vínculo se renova atualmente com a inserção da Língua de Sinais no currículo de graduação dos fonoaudiólogos.

Na intenção de colocar foco na formação do fonoaudiólogo, direcionei meu interesse de investigação para os saberes que constituem essa formação e para os discursos que circulam nesse contexto. Discursos que ultrapassam o contexto acadêmico e profissional do fonoaudiólogo e criam/produzem ordens discursivas nas quais o sujeito surdo é posicionado (e se posiciona) de diferentes maneiras – transitando entre a condição de deficiente, de membro de uma minoria linguística e cultural e tantos outros hibridismos possíveis de serem estabelecidos entre esses lugares discursivos que não são fixos nem imunes entre si, produzindo atravessamentos e possibilidades de interlocução constantemente.

Busquei articular uma rede de acontecimentos e elementos que me possibilitassem entender a lógica construída historicamente entre a Fonoaudiologia e os surdos. Mais especificamente, localizo meu interesse de análise na formação do profissional fonoaudiólogo, por entender que as relações estabelecidas no currículo instituem regimes de verdade, constituindo um campo contestado de disputas e interpretações, de acordo com distintos saberes em tensão no interior dos jogos de forças estabelecidos dentro e fora do espaço acadêmico.

### **1.3. A surdez como diferença política**

Transitando por discursos que se afastam da concepção da surdez tida como condição de deficiência, busquei inspiração nas discussões de base antropológica e culturalista, para subsidiar a pesquisa que desenvolvi, e, nesse momento de escrita, estreito essas relações trazendo outros elementos do referencial teórico utilizado.

Logo que iniciei minha incursão nos Estudos Culturais, deparei-me com a seguinte afirmação de Wrigley (apud SILVA, 1997, p. 03): “A surdez não é um tema de audiologia mas de epistemologia”.

Salientado que a epistemologia,

[...] não é entendida aqui no sentido da Filosofia ou no sentido da Psicologia do Desenvolvimento, mas no sentido político que lhe deu, sobretudo, Foucault. “Epistemologia” remete, nessa concepção, às conexões entre conhecimento e poder.

De acordo com Silva (1997), a frase de Wrigley, coloca definitivamente o tema da surdez na perspectiva dos Estudos Culturais, e a surdez e os surdos “passam a ser vistos como criando e constituindo uma diferença política” (SKLIAR, 1999, p. 23). Silva (1997) complementa, explicitando que os discursos médicos, representados na frase pela Audiologia, pertencem a uma matriz de poder sobre a surdez, através da qual um saber particular opera para estigmatizar e subjugar um grupo cultural específico (SILVA, 1997).

A partir desse entendimento de surdo e de surdez pude então passar a pensar a surdez com base em outra perspectiva e afastar a surdez do âmbito clínico, das análises patológicas, estatísticas e preventivas enfocadas na Fonoaudiologia. Colocar a surdez no âmbito dos Estudos Culturais significou retirar os surdos da esfera cristalizada que os atrelou ao diagnóstico de deficientes, subjugados e estigmatizados pelos discursos que assim os determinam, e colocá-los em outra arena de significados subsidiada pelo viés cultural e da diferença surda.

Mas apenas situar a pesquisa no campo dos Estudos Culturais não traz especificidades por si só. Os Estudos Culturais abrangem um leque de possibilidades de problematização, com diferentes vertentes epistemológicas e políticas (VEIGA-NETO, 2000), entendendo que problematizar implica realizar um constante exercício crítico do pensamento, se opondo a uma busca metódica pela “solução” (REVEL, 2005). Os Estudos Culturais têm sido, “[...] um projeto político de oposição, cuja movimentação ideológica adquiriu vários matizes” (COSTA, 2000, p. 31). Por isso, falar dos Estudos Culturais requer um posicionamento bem específico, considerando-se que diversas aproximações teóricas são possíveis.

Apesar da heterogeneidade que caracteriza esse campo de estudos, podemos vislumbrar traços comuns entre as vertentes que dele se ramificam, os Estudos Culturais concentram-se na análise da cultura, compreendida tal como a definição de Raymond Williams: “a cultura deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano” (WILLIAMS apud SILVA, 1999, p. 131). Com base nessa perspectiva de cultura, não estabelece-se distinções qualitativas entre a alta cultura e a cultura de massa, entre a cultura erudita e a cultura popular. De acordo com os pressupostos defendidos pelos Estudos Culturais, a

cultura muito antes de dizer respeito aos domínios estéticos ou humanísticos, está ligada ao domínio político (COSTA, 2000).

A cultura é concebida como campo de luta em torno da significação social, como um campo de produção de significados, no qual diferentes grupos sociais, situados em diferentes posições de poder, lutam para impor seus significados à sociedade. Com base nesse entendimento, a cultura passa a constituir um campo contestado de significação e jogos de poder (SILVA, 1994).

De acordo com essa perspectiva, quem tem força política impõe seu universo simbólico de sua cultura particular. Nesse ponto cabe estabelecer algumas relações com a cultura hegemônica ouvinte historicamente imposta aos surdos, baseada em supostos parâmetros de normalidade que têm na oralidade, na acuidade auditiva e demais aspectos relacionados à comunicação, à aprendizagem e às relações sociais, suas bases de determinações que situam quem está dentro e quem está fora dessa relação. Relação que determina quem está mais próximo da zona de normalidade, quem deve adequar-se a ela e quem deve se submeter a determinadas imposições para vir a aproximar-se dessa zona baseada em parâmetros ouvintes.

Com base nessas relações de poder que são postas em funcionamento, os significados são produzidos de acordo com as definições dos grupos dominantes em detrimento dos que ocupam posições menos favorecidas. Sendo assim, a normalidade hegemônica narra o outro, no caso os surdos, tomando a si própria como parâmetro, constituindo o outro como anormal, como diferente, como exótico, já que não corresponde à normalidade estabelecida socialmente, culturalmente e biologicamente. Essa visão reducionista determina os surdos como uma cultura subordinada, com uma língua inferior (por não ser a oral), estritamente vinculados à deficiência, à reabilitação e à constante busca de aproximação aos padrões ouvintes. E é com base nesses jogos de poder e movimentos de resistência que produzem, que se torna produtiva a aproximação entre a surdez entendida como diferença política e o campo dos Estudos Culturais.

Analisando de uma forma esquemática, pode-se inferir que os Estudos Culturais preocupam-se com questões situadas nas conexões que se estabelecem entre cultura, significação, identidade e poder, o que torna explícito seu envolvimento com questões políticas. Fica evidente também, de acordo com Nelson, Treichler e Grossberg (2003), a intenção de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com e no interior de relações de poder. Salientando-se o papel do poder, abrem-se possibilidades de se estabelecer elos de ligação entre o campo dos Estudos Culturais, o pós-

estruturalismo e o pensamento de Michel Foucault, outra articulação necessária de ser explicitada por constituir o referencial teórico dos estudos que venho desenvolvendo.

De acordo com Silva (1994), a contribuição fundamental de Foucault, pode ser sintetizada na transformação que ele efetuou na noção de poder, concebendo-o como algo móvel, fluido, estando em toda parte, e nas relações que estabeleceu entre poder e saber, ao teorizar que poder-saber “são dois lados de um mesmo processo” (FOUCAULT apud VEIGA-NETO, 2004, p. 157).

Foucault conceitua o poder como algo que não imana de um centro, nem de uma figura absoluta, nem é disseminado ou imposto em uma relação vertical. Ao invés dessa visão centralizadora e negativa do poder, sugere que o mesmo se dá de forma desarticulada de um ponto irradiador, distribuindo-se em redes e relações de forma capilarizada. Não comandando ou impondo formas de fazer, ser ou viver, mas constituindo essas construções históricas em constante rearticulação. É fugaz, evanescente, singular e pontual. Se dá com base em relações flutuantes, não se ancorando em nenhuma instituição, não se apoiando em “[...] nada fora de si mesmo, a não ser no próprio diagrama estabelecido pela relação diferencial de forças”, que o constitui (VEIGA-NETO, 2004, p. 157).

Essa teorização sobre o poder caracteriza um tipo de pensamento não substancialista, mas relacional, tendo como base o entendimento de que o poder não existe como algo definível e localizável, mas que “existem práticas em que ele se manifesta, atua, funciona e se espalha universal e capilarmente”. Diferentemente do poder, o saber é apreensível, ensinável e domesticável, encontrando sustentação na matéria / conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores. Nessa concepção, o saber é entendido como uma construção histórica que, ao articular-se com o poder, age na produção de regimes de verdade. O saber entra nessa relação como elemento condutor do poder, como meio transmissor e naturalizador do poder (VEIGA-NETO, 2004, p. 147).

Para completar a tríade em que o poder e o saber se articulam, Foucault coloca na relação constitutiva que se estabelece entre esses dois elementos, o sujeito, e sustentando essa relação, coloca o discurso. Assim conceituado, o poder-saber age na produção do sujeito, entendido como seu produto concreto. Nesse processo o sujeito, é concebido como elemento que transita permanentemente no interior das relações de poder, nas quais todos participam, todos são ativos. Poder-saber é posto como dois lados de um mesmo processo. Não há centralidade nessa relação, mas múltiplas

ramificações. Não há relação de posse, mas jogos em constante articulação. Todos estão no jogo e todos podem jogar.

Nessa concepção, ao invés de vermos o sujeito como agente construtor da história, passamos a questionar como a história tem constituído diferentes sujeitos em diferentes épocas. Nas palavras de Silva (2007), para o pós-estruturalismo, o sujeito não pensa, fala ou produz, ele é pensado, falado e produzido. É dirigido pelas estruturas, instituições e discursos que o constituem.

[...] uma analítica do sujeito, seja qual for a adjetivação que se atribua a esse sujeito – pedagógico, epistêmico, econômico -, não pode partir do próprio sujeito. É preciso, então, tentar cercá-lo e examinar as camadas que o envolvem e que o constituem. Tais camadas são as muitas práticas discursivas [...], os variados saberes, que, uma vez descritos e problematizados, poderão revelar quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos que ele é (VEIGA-NETO, 2004, p. 138).

#### **Digressão 14 - A pergunta pelo sujeito**

*Ao descentralizar o sujeito, Foucault opera um grande deslocamento em relação ao que podemos definir como a pergunta pelo sujeito moderno. A pergunta pelo sujeito foi redimensionada, assim como o entendimento das concepções que instituem esse sujeito. Concepções que o produzem dentro das redes que passam a ser entendidas como constitutivas desse sujeito. Ao invés de entender o sujeito como moldado no interior das práticas sociais, partindo de uma suposta essência que precederia sua própria história, Foucault dá centralidade às camadas discursivas que envolvem o sujeito e que o constituem, engendrando historicamente tudo que dizemos que ele é.*

*Entender o sujeito em uma perspectiva foucaultiana remete a procurar na história os acontecimentos e os elementos que produziram em constante articulação as formas de olhar e significar esse sujeito. Nas palavras de Veiga-Neto (2004, p. 137), se faz necessário “[...] explicar como se forma isso que está aí e que chamamos de sujeito”. Para que esse entendimento seja possível, não podemos partir do sujeito, é preciso, ao contrário, tomá-lo de fora, demonstrando de que maneiras esse sujeito é produzido e instituído.*

*Para tanto, Foucault determinou em suas pesquisas sobre os modos de subjetivação que transformam os seres humanos em sujeitos, que os sujeitos não são entidades “desde sempre aí” (VEIGA-NETO, 2004, p. 137). São constituídos na articulação de práticas discursivas, tornando-se sujeitos assujeitados a si mesmos e aos outros. Com base nesse entendimento, Foucault dedicou seus estudos a teorizar sobre como se forma isso que chamamos de sujeito, indo no caminho oposto às concepções que determinam o sujeito como vinculado a um a priori histórico e essencialista.*

*A pergunta então pelo sujeito não remete, nessa concepção, ao próprio sujeito mas ao seu entorno. Não remete às práticas sociais que o estariam moldando, mas às práticas discursivas que o objetivam e o subjetivam, na sua relação com o outro e na sua relação consigo mesmo, instituindo-o de diferentes formas de acordo com os atravessamentos discursivos que o constituem. Na esteira do pensamento de Foucault, a pergunta pelo sujeito passa a ser entendida como a pergunta pelas formas como o sujeito se torna sujeito.*

Tendo como base a centralidade da cultura e suas conexões com discurso, linguagem, poder-saber e subjetividade, passo a contextualizar o currículo, entendido nesse referencial como um campo de disputas pela significação, como um universo simbólico no qual estão em jogo questões políticas e culturais, como um campo no qual é posto em funcionamento a fabricação/(con)formação de determinados tipos de sujeitos de acordo com determinadas finalidades político-pedagógicas e sociais.

Em meio a uma ampla gama de conhecimentos, saberes e relações de poder, o currículo se constitui no contexto educacional como o resultado de uma seleção que terá como finalidade determinar, além do que será ensinado, também o que determinados alunos ou alunas deverão se tornar ao final do processo pedagógico. “Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos”. “Afim, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo” (SILVA, 2007, p. 15), fabricando, no decorrer da “corrida” um determinado tipo de sujeito para um determinado tipo de sociedade, produzindo subjetividades e identidades em um campo de disputas que se dá na cultura.

Segundo Veiga-Neto (2002a), pode-se entender o currículo como um artefato educacional que, ao fazer uso dos elementos de uma cultura os escolariza, estando, dessa forma, vitalmente implicado com a sociedade que o produz. Ao conceber o currículo como algo inerente à cultura, coloca-se nessa relação a condição de que é com base na cultura que o currículo é pensado e organizado, priorizando determinados conteúdos e não outros, de acordo com os critérios de escolha do grupo que o elabora, transitando permanentemente no entrecruzamento entre a escola e a cultura, ou melhor, entre escolas e culturas. Ao entender a cultura como plural, como um amplo campo de possibilidades no qual se produzem culturas, desconstrói-se a noção essencialista de uma cultura hegemônica e auto-referenciada, ampliando-se o leque de questionamentos e de diferentes posicionamentos ao se problematizar o currículo. Nas palavras de Veiga-Neto (2002a),

[...] *como* poderemos ensinar para culturas diferentes da nossa, sem colonizá-las? Ou, em outras palavras: *como* (e também *que*) ensinar para outros grupos sem impor a eles a minha cultura? E não é demais lembrarmos que, levada ao seu limite, essa pergunta torna altamente problemático qualquer projeto educacional: afinal, educar não envolve um processo de colonização de mentes e corpos? Essa é uma pergunta de natureza ética não trivial. Mas há ainda uma outra pergunta,

também radical, porém de natureza epistemológica: será possível eu realmente me comunicar com outra cultura, a partir da minha? Ou será que falamos “dialetos culturais” (Vattimo, 1994), diferentes e, a rigor, intraduzíveis, de modo que a nossa intercomunicação é ilusória? (VEIGA-NETO, 2002a, p. 48).

Tendo como base os questionamentos acima, estabeleço alguns direcionamentos, contextualizando a discussão sobre os saberes que constituem a formação do fonoaudiólogo em relação à surdez entendida como criando e constituindo uma diferença político-cultural, e entendendo o material de análise selecionado (bibliografias e ementas) como parte desse currículo. Não cabe nessa dissertação discutir de que formas um currículo poderia ser pensado para que viesse a contemplar (sem colonizar ou submeter) a cultura surda, pensando-se em um contexto escolar no qual alunos surdos estariam inseridos. Olhando para essa discussão de outra forma, mas sem perder de vista os aspectos políticos que a envolvem, cabe, nesse contexto de pesquisa, estabelecer relações com o currículo concebido na instância do ensino superior, também colocado como engrenagem operante e constituinte da grande (e produtiva) maquinaria escolar.

Ao situar o ensino superior como parte da maquinaria escolar, coloca-se nesse jogo de relações que se criam, a finalidade de se produzir ao final da graduação um determinado tipo de profissional, para vir a fazer parte e manter em funcionamento a estrutura social e cultural que o produziu (de determinada forma e não de outra). Essas engrenagens produzem não só o profissional que está sendo formado como também os sujeitos que serão alvos de suas intervenções, instituindo-se tanto o terapeuta quanto o paciente e seu “universo patológico” (diagnósticos, encaminhamentos, processos terapêuticos, potencialidades e prognósticos de acordo com quadros nosológicos). Produz-se, com base nos saberes que circulam e constituem o currículo, tanto uma realidade clínica (posicionando o terapeuta) quanto uma realidade “doença-paciente” (posicionando, no caso, o surdo), e as relações que poderão se dar entre elas. Ao instituir realidades e subjetividades, esses saberes além de produzirem os sujeitos e posicioná-los de determinadas formas, também produzem lentes a partir das quais esses sujeitos serão ensinados a olhar para as relações que se estabelecem na cultura, assim como as lentes através das quais serão ensinados a olhar para si próprios, produzindo (e reproduzindo) processos de sujeição e de posicionamento de sujeitos em relação à norma.

São esses saberes que me interessa problematizar nessa dissertação. Para tanto, faço um recorte direcionando minhas análises para os saberes que circulam nos currículos de graduação em Fonoaudiologia e atuam na constituição do olhar desses especialistas em relação aos surdos e à surdez, utilizando, como material de análise, relatórios de atendimentos fonoaudiológicos, ementas e referências bibliográficas de determinadas disciplinas de cursos de Fonoaudiologia de diferentes regiões do Brasil. Passo agora a descrever as ferramentas que utilizei para desenvolver as análises desses materiais.

#### **1.4. As ferramentas: normalização e discurso**

Trago, nesse momento do texto, as ferramentas foucaultianas que serão utilizadas no decorrer dessa dissertação, por entender que elas estarão servindo de balizas não só para as análises feitas do material que será apresentado, como também de balizas para as formas de olhar, de escrever e de descrever o contexto no qual se insere essa pesquisa. Optei por anunciar esses elementos nesse momento, para possibilitar a leitura dessas ferramentas postas em operação ou em funcionamento desde já, posto que minha intenção é fazer confluir movimentos textuais e possibilitar a mobilidade dessa leitura. Saliento que, em consonância com o referencial teórico utilizado, essas ferramentas não foram escolhidas aleatoriamente para serem aplicadas nos materiais de análise. Configurando um movimento completamente oposto, primeiramente estabeleci uma ampla relação com esse material, com diversas leituras, agrupamentos, aproximações e novas leituras, até que fosse possível ver as recorrências discursivas presentes nesses textos e as ferramentas operando nessas redes postas em articulação pelo viés da minha interpretação.

Para descrever essas ferramentas (normalização e discurso), optei por contextualizá-las historicamente, com a intenção de mostrar de que formas estabelecem articulações com o referencial teórico que utilizo e com o material de análise sobre o qual estarão operando nos movimentos seguintes.

#### **Digressão 15 - Remexendo a caixa de ferramentas ou acendendo fogos de artifício**

*Primeiro: uma advertência* - “[...] se quisermos adotar uma perspectiva foucaultiana, não devemos partir de conceitos, nem devemos nos preocupar em chegar a conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas, já que acreditar que eles tenham tais propriedades é acreditar que a própria linguagem possa ser estável e segura – uma suposição que não faz o mínimo sentido nessa perspectiva. Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as

coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras” (VEIGA-NETO, 2004, p. 22).

*Segundo: uma afirmação - “não há como separar teoria e prática”, pois “a teoria já é uma prática” (VEIGA-NETO, 2004, p. 23). Ao mesmo tempo não há prática que possa ser percebida como tal, sem uma teoria com base na qual a própria prática faça sentido. O que não é o mesmo que estabelecer categorias a priori, para a partir delas desenvolver as análises. Quer dizer sim, que a metodologia não está dada ela é construída no próprio fazer da pesquisa, fazendo confluir de forma inerente a teoria e a prática num funcionamento que requer constante articulação de todos esses elementos.*

*Terceiro: uma intenção - usarei Foucault como um mobilizador, um catalizador, como uma caixa de ferramentas. Nele buscarei instrumentos para pensar e para seguir adiante nas formas como essa pesquisa me mobiliza, não como balizas fixas mas como estimulantes, como quem acende fogos de artifício e os assiste carbonizar depois do uso, não menos impactado por seus efeitos do que por sua efemeridade.*

*Não partirei de Foucault como um aporte teórico a ser seguido mas como um campo de teorizações que não se baseia em um arcabouço conceitual dado a priori. Me basearei em uma visão de mundo que se dá na linguagem e pela linguagem, que, ao constituir um terreno (movediço) de invenções e de realidades, me possibilitará leituras que constituirão meu fazer metodológico, sempre presente como um funcionamento articulador da teoria e da prática. Entro então na oficina de Foucault... Quero ferramentas (e fogos de artifício)...*

Começo pela grande, indefinida e confusa família dos anormais (FOUCAULT, 1997), datando essa incursão no final do século XIX. Essa família dos anormais,

[...] se formou em correlação com um conjunto de instituições de controle, com uma série de mecanismos de vigilância e de distribuição; e, ao ter sido quase inteiramente recoberta pela categoria de “degenerescência”, deu lugar a elaborações teóricas irrisórias, porém a efeitos duramente reais (FOUCAULT, 1997, p. 61)

Essa grande família ou esse domínio compreendido pela categoria da anomalia, se formou com base em três elementos, ou melhor, três figuras, cuja constituição não se deu de forma sincrônica nem mesmo produziu a superação de um pelo outro no decorrer do tempo. Eles mostram consonâncias, divergências e elos discursivos, potencializando a produtividade de seus efeitos em diferentes momentos históricos. Pode-se inferir que as três figuras se constituem separadamente, mas, ao mesmo tempo, qualquer uma delas pode concentrar as três. São elas: o monstro humano, o incorrigível e o onanista. “Tais figuras seriam os “ancestrais” dos anormais” (FONSECA, 2005, p. 250).

O campo de aparecimento do monstro se dá no domínio jurídico-biológico, seu quadro de referência é a lei, é a noção jurídica em um sentido amplo, abrangendo tanto as leis da sociedade quanto as leis da natureza. Tanto nas figuras do ser meio-homem meio-besta, nas individualidades duplas (irmãos “siameses”) ou nos hermafroditas, o

monstro sempre representou essa dupla infração, por não ser somente uma exceção em relação à forma da espécie, como também por causar uma perturbação às regularidades jurídicas, “quer se trate das leis do casamento, dos cânones do batismo ou das regras de sucessão” (FOUCAULT, 1997, p. 61).

O indivíduo a corrigir é uma figura mais recente que o monstro. O aparecimento do “incorrigível”, do refratário e resistente à correção, é contemporâneo ao estabelecimento das técnicas de disciplina (séculos XVII e XVIII) e mostra uma configuração própria em relação aos imperativos da lei, correlata às técnicas de adestramento. E são esses novos procedimentos de adestramento do corpo, do comportamento e das aptidões que “engendram o problema daqueles que escapam dessa normatividade que não é mais a soberania da lei” (FOUCAULT, 1997, p. 63). Trata-se da passagem do sistema jurídico da soberania para o da normalização disciplinar, da regra entendida como vontade soberana para a regra disciplinar, a regra natural: a norma (REVEL, 2005).

As disciplinas, entre o fim do século XVIII e o início do século XIX, “definirão um código que não será o da lei mas o da normalização; referir-se-ão a um horizonte teórico que não pode ser de maneira alguma o edifício do direito mas o domínio das ciências humanas; a sua jurisprudência será a de um saber clínico” (REVEL, 2005, p. 65).

Com vistas à normalização, o enclausuramento dos que resistiam à correção passou a ser difundido e praticado, surgindo nesse período diferentes tipos de instituições de adestramento, configurando os “nascimentos técnico-institucionais da cegueira, da surdo-mudez, dos imbecis, dos retardados, dos nervosos, dos desequilibrados”, justificando-se pela necessidade “de corrigir, melhorar, conduzir a resipiscência, de fazer retornar a “bons sentimentos” (FOUCAULT, 1997, p. 63). “Monstro banalizado e pálido, o anormal do século XIX é também um descendente desses incorrigíveis que apareceram nas margens das técnicas modernas de “adestramento” (FOUCAULT, 1997, p. 63) ou, em outras palavras, nas margens das técnicas da ortopedia pedagógica destinada a moldar o corpo e a alma desses indivíduos.

A terceira figura, o onanista, configura o aparecimento do corpo sexual da criança, operando mudanças tanto em relação ao entendimento da sexualidade quanto em relação ao entendimento da organização familiar. Mudanças que se deram com base na centralização da criança no contexto familiar, determinada pela necessidade vigente de vigilância da (possível) prática da masturbação e com a nova ênfase dada ao corpo e à saúde nesse entremeio.

Pode-se afirmar que o anormal do século XIX é descendente dessas três figuras descritas por Foucault: o monstro, o incorrigível e o masturbador. O anormal será constituído no viés dessa inter-relação, com marcas de monstrosidade, um caráter de incorrigibilidade e um segredo (compartilhado) inerente à sexualidade. Mas esse anormal só adquire essas (possíveis) configurações e é subjetivado discursivamente, por estar em permanente relação com o normal. É a partir dessa mútua constituição que pode se dar a instituição da relação binária entre ambos, e essa determinação só pode ser estabelecida com base em uma medida comum: a norma.

Como explicou Foucault (2006), acontece uma normalização disciplinar quando se tenta conformar as pessoas – em termos de seus gestos e ações – a um modelo geral previamente tido como a *norma*. Assim, é dito normal aquele que é capaz de amoldar-se ao modelo e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo. Como mostrou Ewald (1993, p. 86), a norma funciona como ‘um princípio de comparação, de comparabilidade, de medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo’. Além de ser instituída no, e a partir do, próprio grupo ao qual se refere, a norma é primária e fundamentalmente prescritiva (VEIGA-NETO e LOPES, 2007, p. 07).

“Ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu” (VEIGA-NETO, 2001, p. 08). Tanto o normal quanto o anormal pertencem ao território da norma, porém cada um ocupa um determinado lugar em relação à zona de normalidade nesse território simbólico. A norma constitui um jogo de relações articulado pelas engrenagens do poder disciplinar que, ao colocar em funcionamento práticas de normalização, determina os limites e as possibilidades de aproximação de cada um em relação a uma suposta medida comum. Esse jogo de lugares não determina posições fixas em relação à zona de normalidade e seus arredores, essas posições são móveis, cambiantes, por se darem entre limites que são “vazados”, destituídos da possibilidade de manter imóveis os sujeitos que por ele transitam, sejam eles normais ou anormais, o movimento de in/exclusão é permanente.

O jogo entre essas condições e suas possibilidades de aproximação ou afastamento da zona de normalidade é constante, tendo-se em vista que tanto o conceito de normal quanto o conceito de anormal não são universais, e as relações de in/exclusão não são baseadas em parâmetros fixos de determinação. Há condições que variam no tempo e no espaço determinando esses conceitos de acordo com a época em que aparecem e são significados. Indo da aberração e do castigo divino, passando pela

ciência e o estabelecimento de condições para diagnosticar e dar nome às coisas, o anormal vem adquirindo diferentes configurações para, na contemporaneidade, estar adquirindo formas cada vez mais invisíveis. Os anormais das áreas “psi” vêm constituindo a anormalidade invisibilizada, deslocada do corpo, instituindo a condição de que qualquer um pode ser anormal, movimentando e encurtando as distâncias entre o normal e o anormal.

Essa medida de comparabilidade que a norma opera (e que a faz operar) engendra uma série de mecanismos que têm por objetivo homogeneizar e concomitantemente individualizar, produzindo o enquadramento das especificidades, das diferenças e dos desvios, em outras palavras, produzindo a possibilidade de normalizar a todos (SCHEID, 2007).

Esse anormal, que é constituído pelas relações que se dão entre o olhar do outro e a sua própria forma de olhar para si, torna-se um caso a ser corrigido e normalizado, para vir a se adequar o máximo possível aos padrões de normalidade, e esse movimento de normalização, de vir a ser, não tem fim.

Mecanismos de poder disciplinar são postos em funcionamento agindo na captura desses corpos, constituindo-os e fabricando-os com a finalidade de torná-los corpos de conhecimento, objetos de conhecimento, passíveis de intervenção (docilização, disciplinarização, correção). Para que esse processo de sujeição e de normalização desses corpos fosse possível, novos saberes sobre o corpo foram sendo criados, bem como práticas para decifrá-los foram sendo concebidas, constituindo o grande foco e desafio da sociedade disciplinar: a normalização dos sujeitos.

O poder de normalização institui um conjunto de práticas que serão colocadas em ação em diferentes instituições disciplinares: escolas, prisões, hospitais, fábricas, quartéis. Esse poder é mais anônimo e funcional, uma vez que, ao mesmo tempo, opera com uma medida comum que permite homogeneizar e diferenciar, incluir e excluir, classificar e normalizar. Os indivíduos são cada vez mais individualizados por fiscalizações, observações, medidas comparativas, desvios. Essa individualização normativa não tem exterior, o que significa dizer que a norma integra tudo (DAL IGNA, 2005, p. 34).

A disciplina “fabrica” indivíduos, tomando-os ao mesmo tempo como objetos e instrumentos de seu exercício, processos que foram viabilizados (ou produzidos) pela criação das instituições disciplinares, tais como o quartel, a fábrica, o manicômio e a escola. Tais instituições embasavam seus mecanismos de funcionamento na captura desses sujeitos, sendo denominadas por Foucault (1987) como instituições de sequestro

de sujeitos. Essa captura corporal se devia à necessidade de controle permanente dos movimentos, dos comportamentos, do tempo, do espaço e da subjetividade desses sujeitos assujeitados a esse poder que fabrica corpos submissos e dóceis agindo no detalhe e na sua manipulação. O poder disciplinar é produtivo na medida em que age na minúcia, comparando, diferenciando, hierarquizando, homogeneizando; o poder disciplinar é produtivo na medida em que normaliza.

Um conjunto de graus de normalidade é posto em funcionamento pelo poder disciplinar, entendidos como sinais de filiação a um corpo social homogêneo e que têm em si mesmos um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares, em suma, de ordenação. Ao promover a homogeneidade, simultaneamente também individualiza, permitindo “medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas as outras”. O poder da norma funciona dentro de um “sistema de igualdade formal, pois, dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais” (FOUCAULT, 1987, p. 154).

Pensar a surdez dentro desse processo que, ao mesmo tempo em que produz a anormalidade, também produz mecanismos de homogeneização e de correção, é localizá-la dentro da lógica disciplinar e corretiva que a vem constituindo no decorrer da história até a contemporaneidade. Constituída em paralelo com a normalidade ouvinte, a surdez determinada como deficiência vem sendo posta como resultado de uma medida que a torna descritível, analisável, classificável e padronizável no entrecruzamento de diagnósticos, prognósticos e pedagogias corretivas.

O resultado desses processos de sujeição são sujeitos produzidos como objeto e efeito desses mecanismos de normalização imposta, e são esses elementos que coloco em movimento nesse momento do texto, para que conduzam o decorrer da problematização. De forma contextualizada, trarei, no próximo movimento, a outra ferramenta utilizada nas análises, discurso. Passo, então, a colocar foco na Fonoaudiologia e nas relações que se desencadeiam a partir dessa profissão com os surdos e com a surdez.

## Segundo Movimento Sobre Fonoaudiologia

---

[...] verifica-se a estreita ligação entre o exercício da Medicina e a da chamada educação especial desde o século XVI. Soares (1999) refere a **forte atuação dos profissionais médicos no processo educacional dos surdos desde a Europa nesse período**. No Brasil, destacam-se Tobias Leite [...] O próprio Tobias Leite defendia que **a educação dos surdos, por causa de sua especificidade, deveria ser ministrada por um médico com vocação para a educação** (SOUZA, 2008, p. 03).

As habilitações para ensinar linguagem articulada, e da leitura sobre os lábios, não se adquirem lendo os poucos livros sobre o assunto, só vendo praticar e praticando sob a direção de bons mestres é possível adquiri-las, sendo muito conveniente que a pessoa que se dê a esse difícil ensino tenha conhecimentos aprofundados da anatomia e da fisiologia dos órgãos da palavra. Por esta razão, **se me fosse permitido intervir na escolha da pessoa que tivesse de ir habilitar-se, eu aconselharia que fosse um médico que tivesse manifesta e aprovada a aptidão para o magistério** – Tobias Leite, médico e diretor do Imperial Instituto dos surdos-mudos, 1874. (apud SOUZA, 2008, p. 03).

**A pequena coloca a mão no queixo da irmã para repetir a sílaba. Desse modo percebe a vibração o que lhe facilita a imitação** (Mídia impressa, São Paulo, 1952 – Manchete “Recuperam a voz observando o movimento dos lábios: brotinhos surdos-mudos poderão falar de amor”) – Biblioteca Digital - FENEIS.

O método de educação das surdas-mudas é o mais utilizado, **evitando-se ensinar às jovens a linguagem mímica**. As religiosas procuram **fazer com que as alunas falem e aprendam a ler as palavras nos lábios dos interlocutores. O processo é penoso e demorado**. [...] Terminado esse período preparatório, chega a vez das **aulas de leitura labial**, que exigem uma dose ainda maior de paciência por parte da mestra e um agudo senso de observação por parte da criança. **Esta precisa ser educada de forma que os olhos substituam os ouvidos** (Revista Visão, 11 de junho de 1954, São Paulo – Manchete “As emparedadas do som poderão falar um dia”) – Biblioteca Digital - FENEIS.

[...] **nosso método consiste justamente em empregarmos a palavra falada e a leitura labial substituindo a mímica**. [...] A alfabetização é uma fase posterior, pois já implica no ensino da articulação. O ponteiro da irmã vai mostrando sílabas: <pa>, <ma>, etc., e as pequenas, com voz rouca e sem timbre vão

tentando reproduzir o som, guiando-se tanto pelos lábios da irmã como pela vibração que ela procura transmitir-lhes, aproximando a mão da pequena dos seus lábios ou da sua garganta (Reportagem de jornal de São Paulo da década de 40 - Manchete “Libertas do silêncio as pequeninas surdas-mudas”) – Biblioteca Digital - FENEIS.

**Ensinando a falar e a ler nos lábios**, a escola Helen Keller, colégio especializado **para surdos e crianças de fala imperfeita**, vem realizando uma tarefa que exige dedicação excepcional. **Ali tudo que se faz, com um carinho quase materno, para ajustar à sociedade os pequenos alunos com deficiência dos sentidos** (Tribuna da Imprensa, 27 de junho de 1957, Rio de Janeiro – Manchete “Também os surdos-mudos podem falar e aprender”) – Biblioteca Digital - FENEIS.

**Quando as crianças entram na escola são surdas-mudas. Depois de algum tempo (2 ou 3 anos) elas se tornam surdas-falantes**. [...] A bandinha de música serve para dar às crianças o ritmo da linguagem. Cadernos com figuras despertam nos alunos a consciência da linguagem pela visão. [...] Além da linguagem labial, os alunos tem exercícios de tato (Tribuna da Imprensa, 27 de junho de 1957, Rio de Janeiro – Manchete “Também os surdos-mudos podem falar e aprender”) – Biblioteca Digital - FENEIS.

**A especialização dos professores é também rara, só se dando com os “fonoaudiólogos” e “terapeutas”** (Jornal de Casa, 01 a 07 de outubro de 1978, Belo Horizonte – Manchete “Surdos na busca cotidiana dos sons”) – Biblioteca Digital - FENEIS.

O tratamento para as deficiências auditivas, segundo o Dr. Fernando Araújo, [...] é feito nas escolas especiais onde ele **reabilitará sua voz através do emprego de aparelhagens e técnicas especiais**. É nessas escolas então, que **o surdo articulará os sons das palavras – coisa que não aprende naturalmente por não ser capaz de escutá-los**. O auxílio de aparelhagens é indispensável ao aprendizado dos sons. [...] Usa-se também levá-lo a frente de um espelho onde juntamente com o professor, ele irá aprender todos os movimentos labiais correspondentes a cada som. **Ele sente também as vibrações dos fonemas, levando a mão à garganta do professor e sentindo as cordas vocais deste** (Jornal de Casa, 01 a 07 de outubro de 1978, Belo Horizonte – Manchete “Surdos na busca cotidiana dos sons”) – Biblioteca Digital - FENEIS.

# Segundo Movimento

## Sobre Fonoaudiologia

---

### 2.1. Olhares: a homogeneidade discursiva em relação aos surdos

A privação sensorial que a deficiência auditiva traz pode levar a alterações emocionais como: insegurança, hiperatividade, depressão, agressividade, baixa tolerância à frustração, entre outros problemas (BEVILACQUA e FORMIGONI, 2000, p. 83).

[o surdo é] mentalmente inválido... o qual nós jamais podemos curar inteiramente... Ele permanece fixo num nível inferior, que o torna apenas uma criatura intermediária; [uma pessoa] interessante, é verdade, e capaz de receber uma educação limitada, mas silenciado por um acidente patológico, em considerável escuridão... (DU CAMP, 1848 apud LULKIN, 2000, p. 64).

Alguns estudos psicológicos em crianças surdas indicam: tendência a solidão, rejeição, sentimento de abandono, inadequacidade, negativismo, medo, insegurança, desesperança. Algumas crianças são amargas outras podem ser ressentidas (JAKUBOVICZ, 2002, p. 58).

[...] todos os alumnos de fraca intelligencia [...] não se prestam absolutamente ao ensino pela palavra: além do tempo e dinheiro gastos inutilmente com elles, semelhante ensino é verdadeiro martyrio para essa categoria de surdos, duplamente infelizes, e sacrificio sem nome para o pobre mestre; os surdos que ensurdeceram depois de haverem adquirido o uso da palavra, e os semi-surdos, principalmente dentre uns e outros os que são inteligentes, articulam, em geral, satisfatoriamente, podendo ser ouvidos com prazer; a articulação dos surdos de nascença, salvo rarissimos privilegiados, é sempre penosa, difficil e desagradável (MOURA, 1896 apud LULKIN, 2000, p. 89).

Início com essas epígrafes e com o título “Olhares” com a intenção de dar o tom desse momento, no qual pretendo mostrar formas de descrever a surdez e os surdos, e as formas de olhá-los estabelecidas no decorrer da história que vieram a constituir a especialidade que hoje é denominada de Fonoaudiologia.

Vê-se, nessas epígrafes datadas respectivamente dos anos 2000, 1848, 2002 e 1896, uma inegável fluidez discursiva, uma cristalizada concepção de sujeito que subjaz e conseqüentemente a produção dos surdos como (invariavelmente) deficientes da audição, portadores de uma patologia que gera alterações psicossociais e impõe-lhes a necessidade de tratamento médico assim como atendimento pedagógico especializado.

Pretendo mostrar os efeitos que essa cristalização discursiva vem produzindo nas formas do fonoaudiólogo olhar e descrever esses sujeitos, tendo como referência o período de graduação, por entender que o currículo que a sustenta atua na constituição desses profissionais, adquirindo visibilidade, principalmente, nas suas práticas. Para compor a forma de argumentação que desenvolvi nesse movimento, elaborei textos híbridos com relatórios de atendimentos fonoaudiológicos e trechos de livros da área da Fonoaudiologia, com a intenção de iniciar a articulação discursiva que me conduziu para a análise dos saberes que constituem o currículo de formação do fonoaudiólogo. Utilizo “textos híbridos” para contextualizar e justificar a forma textual que construí, propondo junções esquemáticas, interpondo parágrafos e comentários, sem o compromisso de elaborar uma continuidade fluida e em consonância com uma estrutura padrão. Os textos construídos são propositalmente truncados por entradas de fragmentos de outros textos, produzindo descontinuidades que encontram coerência não na estrutura, mas nas recorrências discursivas.

Para tanto, compus esses textos articulando recorrências discursivas que, ao descreverem os surdos e a surdez, inventam formas de olhar e de subjetivar esses sujeitos. Saliento que, de acordo com o entendimento do conceito de discurso que utilizo, os discursos aqui problematizados não têm origem nos sujeitos que servirão de interlocutores das redes textuais apresentadas, pois entendo que o sujeito de um discurso “[...] não é a origem individual e autônoma de um ato que traz à luz os enunciados desse discurso, ele não é o dono de uma intenção comunicativa” (VEIGA-NETO, 2004, p. 110). O discurso não tem origem no sujeito nem no significante. O sujeito é constituído no interior dos discursos, é um corpo vazado por onde os discursos perpassam e deixam suas marcas.

Foi na Virada Linguística que essa concepção de sujeito foi adquirindo significação, ao desalojar o sujeito do humanismo e sua consciência do centro do mundo social. Ao descentrar o sujeito soberano, reconhecendo a instabilidade e a provisoriedade das múltiplas posições em que os sujeitos podem transitar e os variados campos discursivos em que podem ser constituídos, desestabilizou-se a posição única, fixa e ilusória que anteriormente ocupava.

Nesse processo, o conceito de linguagem foi também sendo redefinido, passando a não mais representar a descrição de uma realidade, como um veículo neutro e transparente que carrega definições baseado na existência de significados fixos. A linguagem passou a ser concebida como um fluxo permanente, sempre indefinida,

imprevisível, não agindo na captura de significados definitivos que a precederiam, ou exerceriam qualquer tipo de vínculo indissolúvel com um objeto real (SILVA, 1996). Seguindo a esteira desse entendimento, o conhecimento e a compreensão do mundo social, passaram a ser concebidos como inerentemente vinculados à forma como se nomeia esse mundo, sendo que esse processo de nomeação, não se refere a um mero reflexo da realidade, ele produz, constitui, imprime a própria realidade.

De acordo com Veiga-Neto (2004), nós nascemos em um mundo de linguagem, no qual os discursos já estão há tempos circulando e, nesse contexto, nos tornamos sujeitos derivados desses discursos. Somos constituídos por esse entrecruzamento discursivo, e não há como nos posicionarmos fora desse discurso para falarmos sobre ele, somos parte dele, somos atravessados por ele.

Esse entendimento de linguagem, de discurso e de realidade não traz em si a negação da materialidade das coisas, mas em consonância com a noção de invenção, define que as coisas só existem a partir do momento em que são interpretadas, ou seja, não se inventa a materialidade das coisas mas se inventa(m) a(s) realidade(s) nas quais ela pode ser lida. A materialidade não se aloja no significado mas na interpretação. Esse processo de enunciação se dá no campo da linguagem, da instituição de sentidos.

[...] toda prática social está relacionada com a instituição de sentidos. Fatos e objetos só passam a existir para o sujeito a partir da produção de significados. Esse entendimento não nega sua materialidade, mas mostra que esses fatos e objetos só estarão inseridos dentro daquilo que chamamos “realidade” a partir do momento que existam saberes sobre os mesmos (SARAIVA, 2006, p. 29).

No decorrer da história, a surdez vem sendo significada, prioritariamente, dentro de campos discursivos que a tem determinado como condição de falta, de déficit, de deficiência, como se fosse possível aprisioná-la em uma única realidade condicionada pela materialidade do déficit auditivo. Essa imposição de significados vem sendo constituída ancorada em uma lógica binária, localizando surdos e ouvintes em posições supostamente fixas, sendo sempre o surdo o outro na relação com a normalidade ouvinte. Toda essa produção de significados, sustentada por discursos clínicos produzidos principalmente por saberes da área da Medicina, se colocam nessa relação como inquestionáveis, como verdades essencializadas e inegociáveis, pela legitimidade científica que as sustenta.

### Digressão 16 - Sobre verdades cristalizadas...

**“O som para eles é um mistério. Um mistério que pode ser desvendado através de uma educação especializada<sup>34</sup>. E é por isso que o Instituto Nacional de Educação de Surdos da Guanabara abriga cerca de seiscentas crianças que buscam o som universal, comum a todos os surdos do mundo”** (Jornal do Brasil, 29/09/1972 – Manchete **“À descoberta do mundo”**) – Biblioteca Digital - FENEIS.

**“O deficiente auditivo perdeu o sentido mais importante para a integração do Eu no mundo, sofre mais que o cego. É geralmente tristonho, solitário, sensível, tímido e frustrado porque a natureza, súbita ou progressivamente, roubou-lhe o sentido da audição. Desconfiado e sensível, é este o personagem com o qual o médico se defronta tentando restituir-lhe o que a natureza retirou – o sentido da audição, sem o qual é impossível qualquer contato verdadeiramente humano. Simpático ou antipático, é uma pessoa que sofre, profundamente, por tão humilhante patologia”** (Excerto de um artigo sobre Protetização auditiva publicado em uma revista do Conselho Federal de Medicina no ano de 2003)<sup>35</sup>.

*Religiosa de uma escola para meninas surdas fala sobre a oralização* - “Realmente não há nada mais interessante do que ver, com estas pequenas, como o primeiro clarão da inteligência fulgura. **Realmente o surdo, muito mais do que o cego, está afastado completamente do mundo exterior e é maravilhoso ver-se como a compreensão, a primeira ligação entre ele e o mundo se estabelece**” (Mídia impressa, São Paulo, década de 1940 - Manchete **“Libertas do silêncio as pequeninas surdas-mudas”**) – Biblioteca Digital - FENEIS.

**“Não ouvem para dançar, mas dançam. Não tem facilidade para conseguir emprego, mas trabalham.** Não tem dinheiro para manter sua associação, mas reúnem-se todos os dias. E amanhã, **para que todo mundo possa ver que eles também são felizes**, promovem uma quadrilha no Instituto Santa Inês [...]. Uma quadrilha diferente, é claro, onde **os gestos das mãos substituem as palavras que eles não conhecem. Falamos dos surdos e mudos e contamos um pouco de suas histórias**” (Mídia impressa, 21/06/1975, Belo Horizonte – Manchete **“Não façam barulho: os surdos e mudos vão dançar”**) – Biblioteca Digital - FENEIS.

*O som é posto como um mistério a ser desvendado, como condição para que se possa vir a descobrir o mundo, como elemento que possibilita ao indivíduo estabelecer ligações com sua própria condição humana. Na falta dessa relação estabelecida com o som, “bloqueada” pelo déficit do sentido da audição, produzem-se os estereótipos atrelados à condição de uma existência dita patológica, desconsiderando-se nesse processo de homogeneização as singularidades de cada indivíduo e suas formas de experienciar a surdez. O mundo habitado pelos que são desprovidos da audição é entendido como um mundo paralelo ao dos ouvintes, como condição de introspecção, sendo a oralização o elo primordial de conexão desse deficiente da audição com o mundo exterior. A necessidade de adequação ao mundo ouvinte é posta como condição, sendo o processo de normalização ao qual os surdos são submetidos, seja através de longos tratamentos terapêuticos, seja através de medidas pedagógicas “especiais” ou compensatórias, uma via de leitura desses sujeitos quase inevitável (e inquestionada).*

Ao assumir a linguagem como constitutiva dos sentidos que damos ao mundo, passei a ter o entendimento do caráter inventado das verdades, dos sujeitos e das relações que nele circulam. Se as verdades são inventadas, datadas e localizadas

<sup>34</sup> Grifos meus.

<sup>35</sup> (CARVALHO apud PERLIN, 2003, p. 108).

historicamente, elas podem ser entendidas como contingentes e como negociáveis. Nesse sentido, a surdez pode ser entendida como uma invenção determinada por discursos passíveis de serem questionados e colocados em relação a outras possibilidades de interpretação da materialidade determinada pela surdez. Materialidade que não remete a uma cristalização de significados, se for vista dentro de uma rede de campos discursivos em constante deslocamento e passível de diferentes interpretações. Esse deslocamento discursivo não sugere a sobreposição ou a superação de um pelo outro, pois esses movimentos discursivos coexistem em constante deslocamento e tensionamento de acordo com os lugares a partir dos quais são lidos.

“Afirmar que a surdez é uma invenção é dizer que, sobre um corpo surdo, se inscrevem saberes que me permitem significar o sujeito surdo dentro do contexto social, cultural e comunicativo em que ele está inserido” (LOPES, 2007, p. 17), contextos que podem produzir a surdez de diferentes formas, remetendo a sentidos clínicos, a sentidos antropológicos ou a outros tantos sentidos. As possibilidades de narrar a surdez não se alojam na materialidade que determina quem é surdo. A materialidade produz condições para inesgotáveis produções de sentidos sobre a surdez e sobre os surdos, inventando esses sujeitos continuamente de acordo com os discursos postos nessa relação, sejam eles clínico-terapêuticos, antropológico-culturais, políticos, entre tantos outros.

#### **Digressão 17 - A materialidade da surdez e o relatório clínico: a invenção do paciente**

*É no contexto de um consultório situado no interior de uma escola com alunos surdos incluídos, que localizo a descrição que se segue. Desde já esclareço que esse relatório de atendimento fonoaudiológico não está nesse local do texto por acaso. Sua função está sendo a de articular os elementos que compõem o currículo de Fonoaudiologia problematizados nessa dissertação, elementos que extrapolam o período de formação e se ampliam constituindo o próprio profissional. Excertos, falas, comentários, reportagens, pequenas histórias... Um amplo contexto que fui mostrando para que fosse possível ver emergir desses textos a invenção da Fonoaudiologia e a invenção da surdez.*

*Esse relatório está aqui para ser lido como um ponto de confluência desses enredos, a partir dos quais passei a me deslocar da sala de atendimento (aqui registrada) para a sala de aula, para a graduação, para os saberes que constituem o olhar desse profissional (aqui) em pleno processo terapêutico pormenorizado na descrição que segue...*

“Bruna encontra-se em terapia fonoaudiológica sob minha responsabilidade desde abril de 2000, sendo que já teve atendimento fonoaudiológico anteriormente. A menina possui hipoacusia bilateral severa/profunda. Não há registro de grau de perda auditiva da menina na instituição. Bruna é uma menina muito participativa, interessada e muito esforçada. No atendimento organiza o brinquedo, cria cenas e constrói histórias, evidenciando que há presença de condutas simbólicas. Quanto a sua linguagem compreensiva, não percebo dificuldades, a não ser por problemas de comunicação entre ela e o interlocutor.

Na linguagem expressiva produz emissão verbal, por vezes, ininteligível. Possui algumas trocas características da pessoa surda [...]. Sua comunicação baseia-se em sinais, gestos, mímica e um pouco de fala. Bruna possui certa facilidade para a produção oral, responde muito bem as intervenções terapêuticas e utiliza como apoio a leitura labial e sensação visuo-perceptiva.

Bruna não apresenta alterações significativas nos órgãos fonoarticulatórios.

A paciente permanece em atendimento fonoaudiológico nesta instituição” (GUEDES, 2004, p. 132).

*O especialista da saúde na escola, em seus pareceres descritivos, “combina, através da prática do exame, as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza” (FOUCAULT, 1997, p. 154). Tais técnicas possibilitam condições de classificação, ordenação e punição daqueles que não estiverem de acordo com o que é tido como referência de normalidade” (LOPES, 2003, p. 09). Com base nessas práticas descritivas, o fonoaudiólogo atua na invenção dos surdos e no seu posicionamento no contexto escolar, repercutindo também nos outros contextos sociais e sustentando os estigmas atrelados à surdez. O fonoaudiólogo avalia, classifica e ordena as posições a serem ocupadas pelos surdos em relação à normalidade, determinando a partir disso, mecanismos terapêuticos para que o processo de normalização seja posto em funcionamento.*

*O ponto de confluência que vejo se estabelecer entre a invenção dos surdos no relatório clínico e os enredos até aqui desenvolvidos, é o currículo de graduação de Fonoaudiologia. É no campo do currículo que determinados saberes são legitimados, em consonância com o regime discursivo que os embasa, estabelecendo as relações que irão constituir esses profissionais.*

Atuando na produção e na legitimação científica de verdades, o ensino superior, (assim como a escola básica), funciona como uma maquinaria de disciplinar e subjetivar sujeitos, agindo sobre os próprios alunos e sobre os sujeitos (objetos de estudo) enquadrados na posição de pacientes (“aquele que recebe a ação praticada por um agente<sup>36</sup>”). Nesse contexto científico-pedagógico, da graduação em Fonoaudiologia, verdades sobre os surdos são criadas e legitimadas, identidades vinculadas à condição de paciente, de portador de uma patologia, são produzidas e determinam lugares a serem ocupados por esses sujeitos, de acordo com um processo de esquadramento da suposta deficiência. Esquadra-se o corpo doente, o espaço que esse corpo poderá/deverá ocupar, o tempo desse corpo em relação ao que o diagnóstico e o prognóstico lhe impõem. Organiza-se toda uma lógica de captura desse corpo e de produção desse sujeito tendo como imperativo a patologia, a necessidade de cura e o vínculo indissolúvel do profissional da saúde nesse processo de reabilitação.

A instituição de ensino superior, mais especificamente no que se refere às áreas da saúde, põe em funcionamento uma maquinaria que não só produz o aluno (futuro especialista/terapeuta/médico), como também produz o sujeito/corpo/objeto de

---

<sup>36</sup> Definição disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=paciente>. Consulta em 13/08/09.

intervenção desse profissional em formação. Tendo como base a materialidade “paciente” ou “patologia do corpo” inventa não só a realidade clínica desses sujeitos (condutas e estruturas terapêuticas pré-estabelecidas colocando a patologia como algo que tem fim em si mesma), como também criam realidades familiares, pedagógicas, educacionais, sociais, etc, a partir das quais esses sujeitos serão lidos. Todo o grande enredo no qual esse sujeito/paciente transita nos diversos contextos da sua vida, se vê determinado e conduzido pela patologia, que passa a portar a partir do momento em que é feito o diagnóstico. O diagnóstico produzido e amparado por essa maquinaria escolar institui formas de vida, nesse caso, formas de ser surdo, ou melhor, de ser deficiente auditivo.

Com a intenção de problematizar os saberes que constituem essa maquinaria, que atua na produção tanto dos seus alunos quanto dos pacientes (objetos de intervenção), utilizei dois materiais que possibilitaram uma interlocução discursiva e temporal que vejo em funcionamento, são eles: os relatórios de atendimento fonoaudiológico que citei anteriormente e excertos de livros<sup>37</sup> da área da Fonoaudiologia. Frente a isso busquei formas de trabalhar com esses materiais, tentando encontrar possibilidades de diálogo entre eles e uma disposição textual que favorecesse essa interlocução.

Após várias tentativas de agrupamento e elaboração de possíveis articulações entre esses textos, cheguei ao formato que parecia conjugar minhas intenções de análise, sem que se perdesse o que cada um dos dois tipos de materiais tinham de produtivos. Optei por mesclar, na estrutura formal do relatório clínico, os excertos da literatura fonoaudiológica, tendo como resultado um cruzamento ou uma composição de elementos diferentes, caracterizando algo que pode ser denominado de híbrido ou, nesse caso, textos híbridos. Penso ter encontrado nessa forma de organização textual uma maneira produtiva de utilizar esses materiais para as análises às quais me propus nesse movimento.

Passo agora a mostrar o primeiro texto híbrido e, posteriormente, a análise que delinee com base nas recorrências que pude ler no mesmo. Os excertos dos livros da área da Fonoaudiologia estão dispostos em molduras simples e, as interferências e os comentários que faço estão demarcadas por molduras em negrito.

---

<sup>37</sup> Esses livros foram escolhidos aleatoriamente, no início da pesquisa, seguindo apenas a determinação de que fossem referentes a área da Fonoaudiologia e que abordassem o tema da surdez ou da deficiência auditiva. Não são os livros selecionados posteriormente, de acordo com as recorrências encontradas nos currículos analisados.

ESCOLA DE 1º GRAU  
Parecer Fonoaudiológico

Paciente: Dênis dos Santos<sup>38</sup>

Data: 23/08/00

Data de Nascimento: 06/07/87

Idade: 13 anos

Hipótese Diagnóstica: Deficiente Auditivo

Orelha direita: perda auditiva mista severa a profunda.

Orelha esquerda: perda auditiva mista moderada a severa.

Fonoaudióloga: Magda

Dênis está muito agitado, tem apresentado dificuldades de concentração/atenção e de conduta. Ele possui uma linguagem e um brincar pobre, apresenta uma desorganização no que se refere a noções de grandeza, forma, tamanho e orientação espacial e temporal. Dênis não consegue dizer em que dia estamos, o que se passou ontem e o que fará amanhã. Não nomeia as partes do corpo. Possui baixa tolerância a frustração.

“A surdez caracteriza-se por ser uma privação sensorial; suas conseqüências, no entanto, não se limitam às dificuldades auditivas, refletindo em aspectos linguísticos, emocionais, educacionais, sociais e culturais” (GOLDFELD, 1998, p. 69).

“Quanto mais grave for esta (surdez), mais estrago proporciona à vida psicológica do indivíduo” (TEIXEIRA, 1975, p. 53).

**Interferência:** *Verdades são criadas sobre esses sujeitos, tais como o vínculo estabelecido entre surdez e alterações psicológicas, de conduta e de aprendizagem, com base em um entrecruzamento discursivo (Fonoaudiologia, Medicina, Pedagogia e Psicologia) que se sustenta na manutenção do seu paralelo com a normalidade, garantindo o enquadramento de cada um e de todos dentro dessa lógica de in/exclusão, posicionando tanto surdos quanto ouvintes.*

Dênis demonstrou neste ano interesse pela leitura. Ele reconhece todas as letras do alfabeto e pede para ler historinhas durante os atendimentos.

“Atualmente, o surdo é considerado um indivíduo normal, principalmente se teve a oportunidade de receber uma correta e integral educação” (NORONHA e RODRIGUES, 1973, p. 06).

O menino utiliza LIBRAS e expressão oral simultaneamente. Sua produção vocal possui intensidade e modulação adequada. Suas dificuldades na fala são principalmente os fonemas /p/, /q/, /s/, /z/, /r/, /R/ e encontros consonantais.

“Quanto à sintomatologia da deficiência auditiva, poder-se-ão encontrar diversas alterações, que se manifestam essencialmente nas seguintes grandes áreas: a audição propriamente dita, o desenvolvimento da linguagem, a fala, a voz, o comportamento motor e o emocional. Estas alterações poderão manifestar-se isoladamente ou associadas entre si. Quanto maior a perda auditiva, maior número de alterações irá aparecer” (MARTENS, 1990 apud NASCIMENTO, 2002, p. 61).

<sup>38</sup> Todos os nomes citados nos relatórios são fictícios, tanto dos alunos quanto das fonoaudiólogas.

“A criança surda, quando não aprendeu o mecanismo da fala, usa linguagem mímica e espontânea [...]. Cabe ao professor substituir essa linguagem mímica pela linguagem socializada. [...] A desmutização, ato de ensinar o surdo a falar, exige do professor um profundo conhecimento de fonética, experiência e perseverança” (NORONHA e RODRIGUES, 1973, p. 11-2).

“Quais são os erros típicos feitos pelo deficiente auditivo? Vários estudos demonstram que são principalmente três:

- 1 ) Respiração
- 2 ) Fonação
- 3 ) Velocidade de fala

Esses três fatores são indissociáveis já que para uma boa produção da fala é necessário boa coordenação entre os articuladores (língua, lábios, mandíbula), e o sopro respiratório. Estudos indicam que a musculatura que controla um grupo não funciona em sincronia com os músculos do outro grupo. A criança deficiente auditiva gasta mais ar na fonação que a criança que escuta, a duração da fonação é três vezes maior e o alcance vocal é menor” (JAKUBOVICZ, 2002, p. 50).

**Interferência:** *Enumerar sintomas que se respaldam no “não ouvir”, associados a possíveis alterações fisiológicas e/ou anatômicas que resultam no “não falar” ou no “falar precário” parece ser condição para o fonoaudiólogo elaborar seu relatório de atendimento que deveria ocupar-se de questões fonoaudiológicas. O foco que, ao meu ver, deveria ser a comunicação, seja ela oral ou sinalizada, centra-se na deficiência da audição e ao que parece não sai disso...*

Sugestões:

- Estimular a produção oral e a leitura em voz alta.

“A criança com perda auditiva tem o fator biológico comprometido no nível auditivo que a impede de adquirir sua língua materna pelo processo natural de ouvir e falar. Não desenvolverá, portanto, a linguagem oral por si só. Dependerá, para isso, de um tratamento adequado e precoce” (CORRÊA, 1999, p. 26).

“A fala pode não se desenvolver e isso irá depender:

- \* se a criança estiver inserida num quadro de síndrome ou não;
- \* se houver estimulação precoce ou não;
- \* do nível de inteligência;
- \* da memória e da retenção da aprendizagem;
- \* dos problemas comportamentais” (JAKUBOVICZ, 2002, p. 55).

- Incentivar o uso de prótese auditiva, pois o mesmo iria se beneficiar muito devido ao seu bom resíduo auditivo.

“[...] a criança poderá, recebendo uma assistência pedagógica emendativa adequada e com auxílio de um aparelho de prótese eletrônica, atingir o desenvolvimento psíquico desejado, nivelando-se, embora com progresso gradativo e lento, às crianças íntegras” (DORIA, 1961, p.10).

- Trabalhar noções de grandeza, quantidade, forma, tamanho, orientação espacial e temporal.
- Maior vocabulário – aumentar seu campo semântico.
- Trabalhar a linguagem compreensiva, o seu pensamento como um todo.

**Interferência:** *Penso que o foco de intervenção da Fonoaudiologia em relação aos surdos ou em relação aos deficientes auditivos, está equivocadamente obscurecido por questões pedagógicas e por questões médicas. Há possibilidades de se desenvolver um fazer fonoaudiológico que não se centre nem no reforço pedagógico nem em questões orgânicas da deficiência auditiva vista, exclusivamente, como doença a ser curada. A comunicação deveria ser o foco e não a aquisição de um padrão de fala baseado nos ouvintes. Não nego a falta de audição, apenas argumento que há um padrão surdo de falar português com características articulatorias e ressonantes decorrentes do déficit auditivo, que não deveriam caracterizar sintomas de uma deficiência, mas apenas serem considerados como parte de um objetivo muito mais amplo que é o desenvolvimento de uma forma de comunicação efetiva.*

“Se é verdade que a linguagem possui uma importância fundamental no desenvolvimento e na vida do indivíduo, podemos e devemos nos questionar como se dá o desenvolvimento de uma criança surda, que está impedida, devido a lesão sensorial, de adquirir espontaneamente, como as crianças ouvintes, a língua de sua comunidade. A partir desta reflexão é preciso pensar que o surdo, apesar de aparentemente ser igual aos ouvintes se não for devidamente estimulado poderá se tornar um indivíduo com características extremamente diferentes de nós ouvintes” (GOLDFELD, 1998, p. 69).

- Encaminhar e acompanhar o encaminhamento para ORL<sup>39</sup> devido suas otites de repetição.
- Incentivar a família para intervenção cirúrgica.

“Sabe-se hoje que a surdez, mais do que uma patologia é uma síndrome. Médicos, assistentes sociais, professores, psicólogos, fonoaudiólogos são alguns dos profissionais que, junto à família, trabalham integradamente no atendimento especializado” (CICCONE, 1990, p. 20).

---

Descrever para conhecer, descrever para dar visibilidade, descrever para posicionar, para categorizar, para colocar na relação com a normalidade, nesse caso, a normalidade ouvinte. Tendo como base a descrição clínica do cotidiano terapêutico de “alunos-pacientes” surdos, a escola encontra parâmetros para delinear e impor processos pedagógico-terapêuticos a esses sujeitos. Sugiro a união desses dois processos (educação e reabilitação) por entender que, fazendo uso do mapeamento clínico que o especialista da saúde produz, a escola enquadra com maior precisão esses sujeitos em determinados perfis com necessidades pedagógicas e procedimentos específicos para alcançar (dentro das suas possibilidades) o êxito escolar. Necessidades e procedimentos que não se desvinculam do parecer diagnóstico que estipula e delimita as possibilidades de aproximação desses sujeitos ao que se define por normalidade.

Ao descrever, examinar, mapear o paciente em pormenores que, em muitas passagens nem mesmo dizem respeito ao que deveria ser o foco de atenção da

---

<sup>39</sup> Otorrinolaringologista.

Fonoaudiologia, o terapeuta alimenta o funcionamento das engrenagens do que se denomina maquinaria escolar. A clínica se estabelece com umas das engrenagens que põe em funcionamento a maquinaria escolar ao fazer uso de mecanismos disciplinares de subjetivação e atuar ativamente na fabricação dos sujeitos postos na condição de aluno-paciente. Varela e Alvarez-Uria (1992) afirmam que há uma complexa engrenagem formada por um conjunto de máquinas e suas peças compondo o que denominamos de *escola moderna*. Uma maquinaria que opera com tecnologias capazes de disciplinar e produzir verdades sobre os sujeitos, constituindo um território de visibilidades, “[...] uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino” (FOUCAULT, 1987, p. 155), tendo como propulsora a comparação perpétua de cada um com todos, permitindo ao mesmo tempo medir e sancionar, qualificar e classificar.

Nesse processo, a disciplina fabrica indivíduos, a disciplina individualiza ao tomar cada um como objeto do poder disciplinar decompondo até as mínimas singularidades cada sujeito, separando, analisando, diferenciando, mapeando, hierarquizando, caracterizando cada um em relação a sua necessidade de normalização de acordo com o lugar que lhe é determinado nesse território.

Ao enunciar as dificuldades de concentração/atenção e de conduta, a linguagem pobre, a agitação, as dificuldade de leitura e escrita, a fala ininteligível, e a baixa tolerância à frustração, vê-se verdades sendo criadas sobre esses sujeitos, com base em um entrecruzamento discursivo que se sustenta na manutenção do seu paralelo com a normalidade garantindo o enquadramento de cada um e de todos.

Pelo fato de supostamente não condizerem ao que se espera de um desenvolvimento normal, o apagamento das diferenças, o disciplinamento e a correção dos corpos surdos passam a ser condição para que o processo clínico-pedagógico, disseminado pela escola alcance uma possível efetividade.

Esse processo de normalização ao qual os surdos vêm sendo submetidos no decorrer da história, abrangem diversos discursos e é constituído por essa interdiscursividade, transitando entre discursos clínico-patológicos, pedagógicos, psicológicos, linguísticos, religiosos, estatísticos, entre outros (THOMA, 2006). Todo esse entrecruzamento discursivo dissemina efeitos, produz formas de olhar para os surdos e para a surdez, sua capacidade de desenvolvimento mental e linguístico, sua capacidade de inserção social, de aprendizado, de comunicação efetiva, produzindo as lentes a partir das quais os surdos serão lidos na escola, na família e na sociedade.

Essa produção de verdades em relação aos surdos faz parte de um ciclo (vicioso) do qual fazem parte mobilizadores políticos, econômicos e sociais, mobilizadores clínicos, pedagógicos e assistencialistas. Mais recentemente, aparecendo como uma possível ruptura desse ciclo, destaco o mobilizador cultural. Porém, como um discurso não se sustenta isolado dos campos discursivos dos quais faz parte, o mobilizador cultural não produziu a “grande” ruptura. Ao invés disso, entrou no ciclo de produção de verdades sobre os surdos e, a partir daí, vem propondo alguns deslocamentos.

Dentro desse ciclo, localizo também o processo de formação do profissional fonoaudiólogo e considero possível visualizar nesse texto híbrido (e no próximo) uma cristalização discursiva, com alguns sutis deslocamentos. Vejo um processo de espelhamento entre os trechos dos relatórios e os excertos dos livros que compõem os textos híbridos; vejo marcadamente incorporados nesse ritual de captura discursiva, discursos de cunho pedagógico e psicológico agindo em consonância com discursos médicos que lhes servem de subsídio e respaldo científico. Concomitantemente, vejo também pequenos deslocamentos nas formas de narrar os surdos em alguns dos excertos em questão, mas que considero importante destacar, por vê-los como marcadores de possibilidades de ruptura sutis, que podem gerar a circulação de discursos antropológicos e culturais em relação aos surdos no contexto da Fonoaudiologia. Aprofundarei essa aproximação entre a Fonoaudiologia e a surdez cultural, mais especificamente no terceiro movimento da dissertação. No momento, coloco ênfase no segundo texto híbrido que segue:

ESCOLA DE 1º GRAU  
Avaliação Fonoaudiológica

Paciente: Paulo dos Reis

Idade: 06 anos

Hipótese Diagnóstica: Deficiente Auditivo

Fonoaudióloga: Fernanda

Avaliou-se Paulo, seis anos de idade, durante o mês de julho, encaminhado pela direção da escola, trazendo como queixa principal a deficiência auditiva.

“A criança verdadeiramente surda-muda, a que realmente merece uma atenção e nosso carinho, apresenta, pela impossibilidade de se comunicar com os outros, uma notável insuficiência intelectual, psíquica e afetiva, naturalmente influenciada profundamente pela causa da surdez” (DORIA, 1961, p. 07).

“Considero que o surdo não é um doente e que a falta da audição não retira destes sujeitos as habilidades e potencialidades humanas” (DANESI, 2001, p. 15).

Realizada a avaliação constatou-se atraso na aquisição da linguagem identificando-se este atraso devido à deficiência auditiva.

“Ao se definir o que seja uma pessoa deficiente de audição (D.A.) diz-se que é o indivíduo que não consegue adquirir linguagem num nível aceitável que o permita aprender a falar naturalmente” (JAKUBOVICZ, 2002, p. 53).

“A perda ou a diminuição da audição provoca manifestações psicológicas, sociais e humanas que demonstram o quanto é importante esse sentido” (CASANOVA, 1992, p. 212) – original 1988.

Sua linguagem compreensiva se dá basicamente através dos sinais, não faz leitura labial. Comunica-se através de gestos e emite sons ininteligíveis, porém com entonação [...]

### **Interferência: Digressão 18 - Sobre ler bocas**

“Geralmente para estas escolas, a única forma dos surdos terem acesso aos conteúdos é por meio da leitura labial e para ter uma boa leitura é necessário saber os conceitos das palavras e a maioria dos surdos tem conhecimento de uma linguagem oral muito limitada. Eu, por exemplo, procurava ler os lábios e após uns 10 minutos os meus olhos ardiam, cansavam e eu desistia de prestar atenção nas aulas e ficava “olhando para a parede”. Acho que se tivesse “diploma” para o total das horas olhando para a parede, eu bateria recorde por toda a minha vida escolar inclusiva” (STROBEL, 2006, p. 10).

*Primeiramente pensei em trazer um excerto da bibliografia fonoaudiológica para argumentar meu posicionamento em relação à efetividade da leitura orofacial em circunstâncias pedagógicas. Mas creio que esse excerto da dissertação de mestrado da surda Karin Strobel resume, em poucas palavras, o quanto a leitura orofacial é limitada para o entendimento do Português oral pelo surdo, principalmente quando utilizada como meio de ensino e de aprendizagem.*

*O maior mito que envolve a popular “leitura labial, refere-se à crença de que essa “técnica ou potencialidade” seria uma condição inerente aos surdos, como se a Língua Portuguesa fosse inata, e a percepção visual dos surdos um input para desencadear relações gramaticais, morfológicas e sintáticas automaticamente. Mas esse desencadeamento natural de relações não ocorre, caso contrário as filosofias oralistas teriam alcançado incontestável êxito nas suas intervenções no decorrer da história da educação dos surdos. Esse êxito, (creio), não aconteceu.*

*Sobre ler bocas... Sobre a possibilidade de ler bocas... Difícil pensar em uma captura de significados com base em movimentos mecânicos. “Estimular a leitura labial!” Por mais que sejam repetitivos, lentos, bem articulados, resumidos, são amplamente esvaziados de sentido. “Estimular a produção oral e a leitura em voz alta.” Por mais que sejam decorados, bem memorizados, compõem uma seqüência que se dilui em uma língua morta. “Continuar e estimular o trabalho de oralização das vogais já iniciado em terapia”. Língua que atravessa sem deixar marcas. “-Mas basta treinar!”. Língua que isolada não articula sentidos. “-É preciso dedicação!”. “Incentivar o aumento do vocabulário.”. “Trabalhar ponto e modo de articulação dos fonemas”. Sobre entender o que não se ouve... “A paciente permanece em atendimento fonoaudiológico semanal nesta instituição”.<sup>40</sup>*

Ele possui uma linguagem e um brincar pobre, apresenta uma desorganização no que se refere a noções de grandeza, forma, tamanho e orientação espacial e temporal. Não consegue

<sup>40</sup> Fonte dos excertos utilizados – GUEDES (2004, p. 106-7).

dizer em que dia estamos, o que se passou ontem e o que fará amanhã. Não nomeia as partes do seu corpo.

Montou facilmente um quebra-cabeça simples. Quando solicitado que repetisse algumas palavras esforçava-se bastante, mas sua articulação é precária.

Não tem noção de quantidade de sílabas existentes dentro da palavra.

A princípio, tive a impressão de que não entende o que lê. Ao pedir que escrevesse algo para mim, escreveu algo sem sentido, que não existe. A leitura e a escrita devem ser melhor investigados já que existe a possibilidade de ser um disléxico.

**Interferência:** *Enunciados como “Não tem noção de quantidade de sílabas existentes dentro da palavra”, “a princípio, tive a impressão de que não entende o que lê”, “ao pedir que escrevesse algo para mim, escreveu algo sem sentido, que não existe”, marcam apenas a não consolidação do ensino e a constatação do que não foi aprendido pelo aluno. Não pretendo determinar aqui que a fonoaudióloga que avalia os seus pacientes não possa ver o que o aluno não aprendeu na escola, mas quero enfatizar o forte acento pedagógico de seu parecer marcando não saberes. Não há como visualizar precisamente o enfoque fonoaudiológico e seus elementos avaliativos nesse relatório.*

Quanto à linguagem expressiva apresenta fala ininteligível com intenção de comunicação com o outro apresentando variação na entonação e na melodia.

“Todos os recursos devem ser utilizados para se obter a expressão oral do aluno e sua mais perfeita integração intelectual e social” (LACERDA, 1976, p. 192).

“Cada fonema requer uma aprendizagem longa e muitas vezes penosa, tanto para o fonoaudiólogo como para a criança. Habitualmente, mesmo que sejam entendidos, apresentam alterações por excesso ou escassez de tensão, nasalização, sonorização de consoantes surdas, trocas de ponto de articulação ou erros na respectiva duração” (CASANOVA, 1992, p. 201).

“[...] lhe é de pouca serventia dispor de uma linguagem se sua fala é incompreensível e/ou irritante para os demais, ou se só é inteligível para familiares e professores especializados. Certamente, ainda é pior conseguir uma boa capacidade fonética sem ter nada que expressar através dela, mas um defeito não elimina o outro” (CASANOVA, 1992, p. 202).

Quanto à audição, no exame informal em intensidade alta e forte a uma distância de um metro e de costas atende ao chamado de seu nome.

Observou-se que Paulo é uma criança ativa, esperta, curiosa, teimosa, participativa e que gosta de explorar o ambiente em que se encontra.

Apresenta um bom nível cognitivo e facilidade para aprender quando é estimulado para isso. Paulo tem uma boa capacidade intelectual.

Nas últimas sessões, Paulo tem se mostrado muito agitado, apresentando dificuldades de concentração/atenção e alterações de conduta. Possui baixa tolerância a frustração, necessitando de reforço positivo.

“É importante que o terapeuta ou professor esteja sempre criando condições para que a criança se desenvolva. É preciso, todavia, estar sempre alerta ao nível de desenvolvimento em que ela se encontra. Não se deve exigir nada além nem nada aquém de sua capacidade, para minimizar frustrações. [...] Isto exige sensibilidade e competência, pois o terapeuta ou o professor têm que se mostrar apenas um passo à frente da criança, facilitando-lhe todo o processo de aprendizagem” (BEVILACQUA e FORMIGONI, 2000, p. 48).

Observa-se que a família superprotege no sentido de “fazer” pelo menino, impedindo que a criança amplie seu vocabulário e aprenda o significado das palavras.

“[...] quando a criança apresenta uma deficiência auditiva, o desenvolvimento segue um curso diferente. Necessidades, habilidades e capacidades surgem de outro modo. A deficiência acaba por interferir na relação da criança com o meio, principalmente em sua interação com os pais. Conseqüentemente, há uma ruptura no desenvolvimento infantil realizado de forma harmoniosa” (BEVILACQUA e FORMIGONI, 2000, prefácio).

“A audição condiciona as relações do homem com seus semelhantes desde o nascimento. Aquilo que somos, e aquilo que seremos amanhã, depende em grande parte de nossas faculdades auditivas” (CASANOVA, 1992, p. 212).

“É fundamental uma visão compreensiva do problema para mostrar às famílias como as necessidades da deficiência auditiva podem ser encontradas e como devem ser atendidas, para que a longo prazo, deste trabalho possa resultar um adulto independente e capaz de seguir o seu próprio caminho de vida” (BEVILACQUA e FORMIGONI, 2000, prefácio).

Quanto aos órgãos fonoarticulatórios observou-se:

- Postura dos lábios em repouso unidos;
- Lábio inferior um pouco evertido apresentando-se ressecado;
- Contração de mentalis;
- Freio labial e lingual normais;
- Comissura labial assimétrica;
- Bochechas flácidas;
- Dentes em bom estado de conservação;
- Tônus da língua normal;
- Apresenta diastemas.

“Ainda examinando vários surdos-mudos, encontra-se grande dificuldade em comunicar-lhes a palavra pela grande contração de seus lábios, cujos nervos sensitivos e principalmente motores estão quase paralisados, o qual seguramente não reconhece outra causa que a falta de exercício pelo pouco uso que se faz deles. O que devemos buscar, por conseguinte, para encaminhar os lábios a exercerem suas funções é algo que os excite, e seguramente, não encontraremos um reativo melhor que a eletricidade” (ROBLES, 1889 apud LULKIN, 2000, p. 75).

Quanto à mobilidade dos OFA<sup>41</sup> observa-se:

- Dificuldade para realizar a vibração dos lábios;
- Protrui e estira os lábios;
- Assopra;
- Não sabe assoviar;
- Faz lateralização de lábio para a direita e esquerda;
- Anterioriza a ponta da língua, lateraliza para o lado direito e esquerdo interna e externamente;
- Realiza elevação e abaixamento de língua;
- Estala a língua;
- Infla as duas bochechas;
- Infla as bochechas alternadamente.

**Interferência:** *Nessa listagem de movimentos musculares isolados toda a potencialidade da criança de desenvolvimento linguístico é reduzida a capacidade de executar movimentos mecânicos dos órgãos fonoarticulatórios.*

---

<sup>41</sup> Órgãos fonoarticulatórios.

“No trabalho com crianças deficientes auditivas existe, também, uma preocupação em adequar a propriocepção e mobilidade de órgãos fonoarticulatórios para que uma inabilidade destes não interfira na aquisição da linguagem oral” (NOVAES, 1981 apud NASCIMENTO, 2002, p. 56).

Exames complementares solicitados: Audiometria e testes de prótese [...]

Prognóstico: Acredita-se ser favorável o prognóstico deste paciente, vai depender do grau de conscientização, interesse e responsabilidade dos pais e participação do paciente perante a terapia. Paciente apresentará progressos bastante significativos ao adquirir a prótese auditiva.

“Os surdos acreditam que são iguais a nós em todos os aspectos. Nós devemos ser generosos e não destruir tal ilusão. Mas, apesar do que eles acreditam, a surdez é uma doença e nós precisamos curá-la, quer a pessoa enferma sintam-se prejudicada ou não” (MENIÈRE<sup>42</sup>, 1853 apud LULKIN, 2000, p. 72).

“Sem um trabalho de intervenção apropriado, as consequências da deficiência auditiva podem ser severas, levando a falhas na competência intelectual, comunicativa, social e emocional do deficiente auditivo” (BEVILACQUA e FORMIGONI, 2000, Prefácio).

Considero questionável localizar nesses pareceres de atendimento qual o cunho dessas descrições avaliativas. Vejo a Fonoaudiologia, a Pedagogia e a Psicologia se conjugarem de uma maneira tão fluente que esses pareceres tornam-se praticamente intercambiáveis entre esses campos de saber. A forma como o especialista da saúde se apropria dos parâmetros e instrumentos avaliativos usuais no contexto da educação faz com que a capacidade descritiva dos pareceres seja potencializada, mais abrangente e minuciosa. Possibilitando que as práticas de sujeição às quais os surdos são submetidos sejam exacerbadas com base em inúmeras outras “sintomatologias” de cunho psicopedagógico.

A fonoaudióloga traz para o seu relatório questões típicas da Pedagogia e da Psicologia para poder descrever o que está observando do comportamento de seu paciente quando atendido no consultório. Embora a hipótese diagnóstica seja quase sempre a mesma - “Hipótese diagnóstica: retardo de linguagem de origem audiógena”-, o conteúdo dos relatórios parece transitar e marcar a presença do limite do trabalho pedagógico. Enunciados tais como: “Não tem noção de quantidade de sílabas existentes dentro da palavra”; “a princípio, tive a impressão de que não entende o que lê”; “ao pedir que escrevesse algo para mim, escreveu algo sem sentido, que não existe”; “apresenta uma desorganização no que se refere a noções de grandeza, forma, tamanho e orientação espacial e temporal”, marcam a não consolidação do ensino, porém a constatação do que não foi aprendido pelo aluno. Não pretendo marcar aqui que a

---

<sup>42</sup> Médico oftalmologista francês.

fonaudióloga que avalia os seus pacientes não possa ver o que o aluno não aprendeu na escola, mas quero enfatizar o forte acento pedagógico de seu parecer marcando não saberes.

Ao enunciar a resistência em participar da terapia, a dificuldade de concentração, a agitação, as alterações de conduta, a baixa tolerância à frustração, a necessidade de reforço positivo, pode-se ler o quanto elementos de base psicológica estão determinando não só o comportamento dos sujeitos como o olhar daquele que avalia. Marcas são produzidas nos sujeitos e podem fixá-los a bases clínicas que os aproximam da necessidade de correção de pequenas anomalias detectadas em seu desenvolvimento.

Independentemente da identidade de deficiente ou de surdo, o que quero marcar é a surdez como um fator que agrega a presença do limite – do que não sabe fazer, do que não articula, do que ainda não aprendeu, do que usa alguns sinais ou gestos, mas não sabe língua de sinais, etc.

Todo esse processo de descrição da deficiência e das incapacidades dos sujeitos opera um processo de (a)normalização dos surdos. O caráter ambíguo presente nos pareceres que ora posicionam os sujeitos como apresentando problemas emocionais, de atenção, de construção de frases e de comunicação oral ou sinalizada e ora posicionam estes como sujeitos que respondem satisfatoriamente ao que é pedido, conduz a pensar que, por possuírem surdez, todos são indivíduos a corrigir dentro do espaço escolar.

É interessante observar que, embora os relatórios falem dos limites dos pacientes surdos encaminhados para atendimento, existe um silêncio, em boa parte dos pareceres analisados e nos citados acima, em relação à surdez. Outros problemas de distintas ordens discursivas são mencionados nos relatórios, porém aquilo que se esperava que fosse foco de seu trabalho fica a desejar ou aparece somente na última frase do parecer quando é colocado o diagnóstico do paciente. O intercruzamento discursivo me permite explicitar o jogo enunciativo presente nos materiais analisados e, portanto, presentes no olhar daqueles que circulam nos espaços por onde os sujeitos avaliados transitam. Assim como saberes pedagógicos, linguísticos e psicológicos aparecem na escrita da fonaudióloga o saber desta deve também compor o olhar das professoras. Em uma relação de forças, discursos culturalistas que trazem a diferença surda materializada no cotidiano da escola, entre outras práticas, no uso da Língua Brasileira de Sinais, não são visibilizados como constituintes de uma identidade surda que se deseja assumir.

Toda essa cadeia discursiva que tive a intenção de engendrar na análise desses textos híbridos, explicitando a presença das práticas clínicas dentro do currículo escolar,

me possibilita afirmar que pedagogias corretivas e disciplinares, definem os sujeitos surdos e aqueles que trabalham com eles na escola inclusiva. Em tais pedagogias a ênfase na correção ultrapassa questões e lutas culturais em prol do reconhecimento de uma diferença. A diferença passa a ser tratada como sinônimo de diversidade humana, acontecimento que não implica em mudança de olhar dos especialistas a serviço da escola e nem mesmo da própria escola sobre os sujeitos surdos. Esses continuam sendo sujeitos – assujeitados por discursos clínicos e terapêuticos.

Situam-se os surdos em lugares de anormalidade que se renovam (ou se reconfiguram), a cada novo parecer terapêutico ou pedagógico, elencando limitações e incapacidades dos alunos/pacientes, patologizando e dissolvendo elementos fundantes da cultura surda.

A escola baseia-se nos padrões estabelecidos pelos discursos que a constituem enquanto instituição reguladora de corpos, entre eles o discurso médico, mantido e registrado continuamente nos relatórios de atendimento clínico realizados na escola. Não se vê a criança em particular nesses *corpus* descritivos, suas características, escolhas, peculiaridades. A criança / aluno / paciente, nesse contexto, passa a ocupar um papel, passa a ser mais um personagem idêntico a todos os outros determinados pelo fator homogeneizador denominado deficiência auditiva.

Com a intenção de verificar a possibilidade ou não de ruptura com a visão clínica da surdez pelos fonoaudiólogos que defendem a Educação Bilíngue, a pesquisadora Lilian Cristine Ribeiro Nascimento (2002), desenvolveu sua dissertação de mestrado intitulada “Fonoaudiologia e surdez: uma análise dos percursos discursivos da prática fonoaudiológica no Brasil”. Essa pesquisa teve como objetivo analisar o discurso da Fonoaudiologia a respeito dos surdos, utilizando os pressupostos teóricos de Foucault e Pêcheux. Para a análise, a pesquisadora utilizou publicações de fonoaudiólogos (da década de 60 do século XX até os dias atuais) e também três entrevistas com fonoaudiólogos que defendem a Educação Bilíngue para surdos. A pesquisa apontou que a “aceitação” da Língua de Sinais por parte dos fonoaudiólogos não é, por si só, um fator que provoque rupturas com a visão de surdez como deficiência, uma vez que as práticas normalizadoras, de acordo com o que a análise dos dados indica, persistem. A pesquisadora salientou, que não pretende com esses achados, desprestigiar o trabalho dos fonoaudiólogos com os surdos, por considerar sua importância inegável para o desenvolvimento de estratégias comunicativas destes com os ouvintes, porém constatou que o trabalho fonoaudiológico, mesmo numa abordagem

bilíngue, persiste em sua perspectiva clínica, cujo objetivo principal é a normalização dos surdos.

Frente ao contexto político e cultural que a comunidade surda vem articulando, vejo que a Fonoaudiologia está buscando formas de continuar fazendo parte da relação que a vincula aos surdos desde o oralismo. Mas ao que parece, essa rearticulação de lugares tem sido extremamente conflituosa, pois frente a surdez cultural “Onde é que entraria a fono, né? Aí foi a segunda grande crise. Então a fono entraria nessa, como as pessoas dizem assim, prá oralizar” (NASCIMENTO, 2002, p. 89).

A forma aparentemente encontrada foi reconhecer a surdez cultural como uma possibilidade de viver a surdez, mas, ainda assim, passível de tratamento. A Língua de Sinais vem sendo assimilada por esses profissionais, mas a oralização sempre é colocada no contraponto, como uma necessidade social, de integração e de convivência com os demais, como se a LIBRAS tivesse uma funcionalidade restrita, vista do ponto do âmbito social, colocando-se a fala sempre como condição necessária.

Nesse processo de readequação de lugares e funções, o fonoaudiólogo parece estar transitando entre o cultural e o patológico para reencontrar sua função nessa recente configuração da surdez. A Fonoaudiologia está passando por um momento de transição, intensificado de forma mais evidente na década de 90 em decorrência dos movimentos políticos da comunidade surda. Mas o ápice dessa necessidade de se repensarem práticas, referenciais teóricos, possibilidades de atuação, de interlocução com o Bilinguismo e com a comunidade surda talvez venha a ocorrer de forma mais acentuada, ou de forma mais diretiva, com a inserção da Língua de Sinais no currículo de graduação de Fonoaudiologia, de acordo com as determinações da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.

É daqui que continuo... Indo dos relatórios com seus textos híbridos à graduação em Fonoaudiologia.

## **2.2. A Pedagogia e a Medicina: condições de possibilidade para a emergência da Fonoaudiologia**

### **Digressão 19 – Buscar no passado formas de olhar para o presente**

*Essa forma, até então apresentada, de olhar para as coisas do mundo e para as relações que nele se estabelecem, me levaram a buscar nos acontecimentos históricos como se deu a conformação desse campo da área da saúde que hoje se denomina Fonoaudiologia. Para que, a partir dessa contextualização baseada em elementos do passado, eu pudesse entender as*

*condições de possibilidade que me permitem olhar hoje para as relações que se estabelecem entre os surdos, a surdez e a Fonoaudiologia e para os deslocamentos que vieram a confluir na inserção da Língua de Sinais no currículo de formação desse profissional.*

*Sem a intenção de determinar uma suposta origem ou justificativas para embasar minha problematização, mas, ao contrário, olhando de outra forma para esses acontecimentos, pretendo manter o que passou na dispersão que lhe é própria, sem buscar a coerência de um marco inicial que justifique seu desenvolvimento, mas, buscando nos acontecimentos elementos para compor o solo histórico por onde essa pesquisa irá transitar: sempre movediço, instável e questionável.*

Desde o final do século XIX, o Brasil entrou em um processo acelerado de urbanização, com a diversificação da cafeicultura e a intensificação da atividade industrial. As fábricas geraram grandes ondas de imigração e de migração, resultando em uma grande concentração de trabalhadores nos centros urbanos. Produziu-se como consequência desse crescimento populacional desordenado a falta de escolas, de habitação e de recursos médicos, resultando, aos olhos dos dirigentes do país, em analfabetismo e ignorância, comprometimentos físicos e morais, proliferação de doenças, miséria e desordem social. Essa situação foi promulgada como patológica e considerada uma doença social, passando a ser alvo de ação do projeto de reconstrução nacional do movimento reformista.

Os principais objetivos do movimento reformista eram controlar o cotidiano dos diferentes grupos populacionais e organizar os trabalhadores em termos de sociabilidade em consonância com os ideais de modernidade, a saber: racionalidade, produtividade e homogeneidade. Para atingir esses objetivos foram estabelecidos como campos de intervenção primordiais a saúde e a educação, tendo, como foco de ação, as crianças e, como lócus de atuação, a escola. Visando à promoção de uma língua padrão, entendida como uma necessidade tanto física quanto moral, médicos e demais especialistas da saúde transformaram a escola em um grande laboratório de pesquisa, análise, diagnóstico e tratamento dos distúrbios da fala e demais alterações orgânicas que essas crianças apresentavam, decorrentes tanto das suas tendências biológicas quanto dos desvios propiciados pelo meio em que viviam. Práticas de normalização da Língua, visando ao estabelecimento de uma Língua Padrão fizeram parte desse projeto de Nação, que tinha como principal objetivo a construção de um Estado Nacional, o então denominado Estado Novo (BERBERIAN, 2007).

As primeiras articulações corretivas que se tem referência em relação aos distúrbios da fala, ocorridas em meados da década de 20, não enfocavam diretamente os

deficientes nem sua reabilitação, mas os filhos de imigrantes e da classe operária que se proliferavam pelo Brasil com a frenética industrialização descrita anteriormente. Esses sujeitos eram acusados, devido às más condições de vida e de educação, de estarem contaminando o país com misturas de dialetos, formas incultas de falar e maus hábitos de higiene e saúde.

Todo esse movimento produziu a institucionalização da saúde escolar pelo Estado Novo, gerando uma maciça intervenção da prática médica na vida dos escolares. Essa aproximação resultou em uma (interessada) aproximação entre médicos e professores que, imbuídos de promover a higiene escolar, colocaram em prática estratégias que visavam ao controle, à homogeneização e a produção de um tipo de brasileiro padrão determinado pelo movimento reformista. As principais funções do movimento de higiene escolar eram assim descritas (OLIVEIRA, 2002, p. 30):

- Inspeção das condições de saúde dos envolvidos com o ensino;
- Função sanitarista: controlar a salubridade dos locais de ensino;
- Difusão das regras de viver bem para professores e alunos e interferência no processo de ensino em nome de uma pedagogia mais adequada aos corpos escolares.

Oliveira (2002), em sua dissertação de mestrado, realizou uma análise discursiva da constituição do discurso fonoaudiológico, com base na Análise do Discurso de linha francesa, buscando responder à seguinte pergunta: “Por que a clínica fonoaudiológica, mesmo diante da sua diversidade, parte do *ensinar a falar*?”. A autora desenvolveu essa reflexão tendo como foco a passagem da Fonoaudiologia, enquanto uma disciplina vinculada à instituição escolar, para uma disciplina que delineou-se como clínica. Para tanto buscou no processo histórico da Educação no Brasil, as bases da constituição da Fonoaudiologia.

Ao olhar para a saúde escolar, institucionalizada pelo Estado Novo, Oliveira (2002) aponta que a higiene escolar, além de vislumbrar o controle dos espaços urbanos, abrangia também o processo ensino-aprendizagem, e afirma que, sem dúvida, o grande interlocutor da higiene escolar foi a Pedagogia, já que seu objeto foi, desde sempre, o corpo do aluno.

A pesquisadora argumenta também que, com a entrada da Psicologia no campo pedagógico e, posteriormente a da Fonoaudiologia consolidou-se a medicalização do ensino, afirmando que ambas as especialidades entraram na escola “[...] a serviço deste processo que torna o “corpo”, enquanto entidade orgânica, passível de visibilidade e manipulação” (OLIVEIRA, 2002, p. 32). Esse processo produziu a disseminação de

perspectivas clínico-pedagógicas preventivas e reabilitadoras, que permanecem embasando práticas tanto na escola quanto na clínica, encontrando um porto privilegiado de ancoragem na educação especial e, recentemente, na escola regular, com as políticas inclusivas. Desde então, os sujeitos a reabilitar vêm sendo incessantemente produzidos por discursos clínicos e pedagógicos, e as possibilidades de sintomatologias vêm se desdobrando em inúmeras possibilidades de enquadramentos diagnósticos e possibilidades de tratamentos.

Berberian (2007), em sua tese de doutorado<sup>43</sup>, delineou a construção histórica estabelecida entre a Fonoaudiologia e a educação, apontando que as gêneses das intervenções fonoaudiológicas no contexto escolar, assentadas em uma visão preventiva e reabilitadora, corroboraram com a medicalização do ensino no Brasil, cumprindo, conseqüentemente um papel político em consonância com os propósitos do Estado Novo. Primeiramente personificada na figura do professor e fortemente amparada pelas determinações da Medicina, a Fonoaudiologia foi estabelecendo nesse período as primeiras articulações que favoreceram (e/ou possibilitaram) sua institucionalização na década de 80. Assumida posteriormente por alguns professores como função independente do magistério, pouco a pouco a Fonoaudiologia foi saindo do contexto escolar e encontrando locação no ambiente propriamente clínico, permanecendo fortemente vinculada à Medicina. Concomitantemente, os primeiros cursos de formação, de curta duração e de enfoque explicitamente técnico, foram sendo criados.

“Foi com o objetivo de atrelar práticas homogeneizadoras e disciplinadoras da língua a um discurso técnico-científico que os profissionais que atuavam na avaliação e no tratamento dos distúrbios da comunicação passaram a ter um status de especialistas” (BERBERIAN, 2007, p. 23). A disseminação da atuação desse profissional responsável pela reabilitação dos distúrbios da fala compactuou com as intenções políticas da época que colocaram a uniformização da Língua como uma necessidade social. Para outorgar rigor científico aos procedimentos dispensados para o cumprimento dessa tarefa de homogeneização e higienização da Língua, a profissão deu seus primeiros passos na direção da oficialização, fortemente ancorada nos saberes e procedimentos da Medicina.

---

<sup>43</sup> A tese da autora foi posteriormente publicada em forma de livro (BERBERIAN, 2007) e foi esta fonte que consultei.

### **2.3. A graduação em Fonoaudiologia: dos primeiros cursos à oficialização da profissão**

O caráter de mera correção ou ensino, central na Fonoaudiologia por muitos anos, remonta às suas origens, uma vez que nasce ligada ao ensino da língua e do bem falar. Sua tarefa de ensinar a falar foi requerendo mais e mais especialização e a atuação fonoaudiológica foi configurando-se, preferencialmente, como uma atividade reabilitadora (LACERDA e MANTELATTO, 2000, p. 36).

Os acontecimentos<sup>44</sup> que possibilitaram a consolidação da profissão de Fonoaudiólogo no Brasil datam do período Reformista, como foi dito anteriormente, sendo oriundos da preocupação do Estado com a profilaxia da população. Historicamente, a formação acadêmica em Fonoaudiologia no Brasil, teve início na década de 1950, com a criação do Curso de Logopedia, na cidade do Rio de Janeiro (CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA, 2007)<sup>45</sup>.

Na década de 1960, foram criados os primeiros Cursos de Fonoaudiologia em São Paulo, com duração inicial de um ano (tecnólogo), chegando ao final da década com duração de três anos, regulamentados pelo Parecer 2.013/74 (4/07/1974). Inicialmente, na década de 1960, os profissionais formados em Fonoaudiologia eram definidos como tecnólogos, devido à curta duração do curso e pelas regulamentações que os regiam, e, de acordo com essas definições, suas atividades eram qualificadas como paramédicas.

E foram exatamente essas duas definições (tecnólogos e paramédicos) que, na década de 70, colocaram em discussão a finalidade da formação do fonoaudiólogo e o caráter dessa formação. A principal crítica feita aos primeiros cursos destinados à formação desse profissional referia-se ao fato de que, apesar de serem cursos que visavam formar tecnólogos, eram excessivamente teóricos não enfocando devidamente as atividades práticas em ambientes de atividades profissionais médicas, como acontecia com outros cursos que visavam formar tecnólogos paramédicos.

Nessa mesma década, iniciaram-se os movimentos em prol do reconhecimento dos Cursos de Graduação em nível superior, com duração plena e titulação de bacharel em Fonoaudiologia. O primeiro currículo mínimo deste curso foi regulamentado pela

---

<sup>44</sup> Saliento que desde a década de 1800, a atuação de religiosas e médicos junto às crianças surdas já configuravam práticas terapêuticas e corretivas da língua oral, vindo a preceder o que hoje denominamos práticas fonoaudiológicas.

<sup>45</sup> Áreas de competência do fonoaudiólogo no Brasil. Conselho Federal de Fonoaudiologia. Documento Oficial - 2ª Edição - Março/2007. 8º Colegiado - Gestão 2004/2007.

Resolução nº 54/76, do Conselho Federal de Educação, determinando disciplinas e carga horária.

Sancionada em 09 de Dezembro de 1981, pelo então presidente João Figueiredo, a Lei nº 6965 regulamentou a profissão de Fonoaudiólogo. Em 31 de maio de 1982, o Decreto Lei nº 87.218 foi sancionado e aprovou a Lei nº 6965/81 (CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA, 2007).

Cappelletti (1985), em seu livro, fruto de sua dissertação de mestrado, concentrou suas análises na pergunta “O que é isto, a Fonoaudiologia?”. Para tanto, realizou uma leitura crítica do então currículo mínimo de Fonoaudiologia recém aprovado pelo Conselho Federal de Educação, em 3 de fevereiro de 1983 (Parecer nº 20/83), trazendo para a discussão outros dois documentos oficiais que antecederam o currículo mínimo de 1983, estipulando outras organizações curriculares, a saber: o Parecer 2.013/74 e a Resolução 54/76.

O Parecer 2.013/74 – Plano de curso – mostra a forma como os cursos de Fonoaudiologia em vigor, priorizavam conteúdos e práticas de ensino, trazendo na parte final uma síntese, que retoma as críticas feitas no decorrer do documento, apresentando uma relação de vinte matérias, consideradas indispensáveis para a formação do fonoaudiólogo. Já a Resolução 54/76 fixa os parâmetros mínimos de currículo e de duração do curso de graduação de Tecnólogos em Fonoaudiologia.

**Parecer 2.013/74 – CESP 2, aprovado em 04 de julho de 1974**

Formação de Tecnólogos em Fonoaudiologia

1. Anatomia e fisiologia dos órgãos da audição e da fala. Mecanismos centrais da percepção e expressão da fala.
2. Acústica do som e da fala [...].
3. Desenvolvimento normal da linguagem e da fala. Percepção sonora. Predominância hemisférica. Relações com a psicomotricidade [...].
4. Hipoacusias e seus tipos, influência nos mecanismos de desenvolvimento da fala e da linguagem [...].
5. Avaliação da audição. Audiometria, sua história e desenvolvimento. Audiômetros e sua base física.
6. Patologia da voz – disfonias e afonias.
7. Patologia da ressonância – rinolalias.
8. Patologia da fala – dislalias e disartrias.
9. Patologia da linguagem [...]
10. Técnicas de reabilitação dos problemas da voz.
11. Técnicas de reabilitação dos problemas da ressonância.
12. Técnicas de reabilitação dos problemas da articulação.
13. Técnicas de reabilitação dos problemas centrais.
14. Técnicas de execução das avaliações audiométricas [...]

15. Técnicas de exame audiológico para protetização das diversas surdez. A prótese auditiva: construção de seus componentes, tipos e indicações de uso.

16. Técnicas de reabilitação de pacientes com dislexias e disortografias.

17. Doente laringectomizado [...].

**18. A criança surda. A escola de surdos. Técnicas do desenvolvimento da linguagem nessas crianças. Problemas de escolarização. Técnicas multissensorial e unissensorial<sup>46</sup>. Resultados.**

19. Técnicas de musicoterapia na reabilitação dos problemas foniátricos.

20. Ensino e técnicas de dicção para aperfeiçoamento de profissionais da voz (CAPPELLETTI, 1985, p. 28-9).

#### **Resolução n°54 – 1976**

Art. 1º O currículo mínimo do curso de graduação em Fonoaudiologia, destinado à formação do Tecnólogo em Fonoaudiologia, compreenderá as seguintes matérias:

- Bases Morfofuncionais da Fonoaudiologia
- Fonoaudiologia Fundamental
- Patologia Fonoaudiológica
- Técnicas de Reabilitação Foniátrica
- Próteses Auditivas
- Técnicas Especiais de Reabilitação
- Técnicas Fonoaudiológicas na Educação de Surdos
- Elementos de Psicologia Aplicada
- Elementos de Pedagogia e Didática Especial
- Elementos de Linguística
- Fundamentos da Ética Profissional

Destaco do Parecer 2.013/74 o item 18 por fazer referência aos surdos, considerando, porém, que o uso dessa nomenclatura não se referia a um enfoque culturalista, mas sim, provavelmente, aos deficientes auditivos com graus de perda de audição profundos. Mas, de qualquer forma, enfatizo essa passagem por considerar relevante marcar que, no terceiro item do relatório desse Parecer, há referência à importância de os temas que envolvem a surdez e a educação de surdos estarem presentes nos currículos de formação em Fonoaudiologia, preocupação inexistente nas determinações anteriores a esse documento, sendo exposto da seguinte forma:

[...] sobretudo se considerando que em nenhum dos projetos foi previsto o ensino e a reabilitação de crianças surdas com ausência do desenvolvimento da fala, isto é, a formação de professores de surdos. Tal atividade é inerente a um curso de Fonoaudiologia, sobretudo considerando-se a tendência atual das disciplinas de Otorrinolaringologia, isto é, a de manterem setores destinados ao ensino de surdos. Os cursos de Fonoaudiologia não se podem omitir dessa tarefa, como ocorre nos projetos encaminhados a este Conselho. Professores de surdos com curso de Fonoaudiologia são profissionais carentes no mercado de trabalho, sendo crescente a sua demanda, tanto pelos setores estatais como privados (CAPELLETTI, 1985, p. 28).

---

<sup>46</sup> Grifos meus.

É interessante pontuar o quanto a Fonoaudiologia é enunciada como (vitalmente) vinculada à Pedagogia, ficando registrado na passagem: “em nenhum dos projetos foi previsto o ensino e a reabilitação de crianças surdas com ausência do desenvolvimento da fala, isto é, a formação de professores de surdos e na passagem professores de surdos com curso de Fonoaudiologia são profissionais carentes no mercado de trabalho”. As duas profissões, por fazerem parte de uma mesma matriz, que é a escola, parecem estar se ramificando em possibilidades de enfoque e atuação, mas permanecendo vinculadas pelos discursos que as constituem.

Essa relação clínico-pedagógica produz uma apropriação discursiva que tem delineado traços pedagógicos na clínica fonoaudiológica e traços clínicos nos contextos pedagógicos. O fonoaudiólogo se apropria, por exemplo, de parâmetros e testagens de cunho pedagógico para compor sua avaliação clínica, e o professor se apropria de sintomatologias e diagnósticos para descrever e classificar patologicamente as “deficiências” ou atrasos de aprendizagem de seus alunos.

Seria talvez o que Borges (2006), em sua dissertação de mestrado - “Na maquinaria escolar a engrenagem clínica normaliza sujeitos infantil” -, denominou “fonopedagogia”. Nessa pesquisa, Borges problematiza os discursos que estariam constituindo verdades sobre os sujeitos infantis escolarizados submetidos às práticas clínicas fonoaudiológicas, examinando conjuntos de enunciados que podem ser lidos em documentos produzidos na clínica sobre esses sujeitos infantis.

Ao considerar a Fonoaudiologia uma das engrenagens da maquinaria escolar, argumenta que a escola busca, na engrenagem clínica, mecanismos de normalização para subjetivar os sujeitos desviantes nela incluídos. Analisando conjuntos de enunciados em documentos clínicos, concluiu que a Fonoaudiologia e a Pedagogia, estabelecendo uma relação de coexistência produtiva, constituem uma fonopedagogia, que, ao objetivar e subjetivar esses sujeitos por práticas que os fabricam como corpos dóceis e úteis, visa à sua normalização e ao seu enquadramento na escola moderna, evitando concomitantemente o fracasso escolar e a desordem social.

Intrinsecamente vinculada à Pedagogia, porém buscando um campo de atuação e objeto de estudo próprio, a Fonoaudiologia foi regulamentada como profissão na década de 80 com a Lei n° 6965.

Com a aprovação da recente Lei n° 6.965, de 9 de dezembro de 1981, ficou reconhecida a profissão de Fonoaudiólogo e definido o seu campo de atuação que abrange desde a pesquisa, a prevenção, a

avaliação e a terapia fonoaudiológica, na área da comunicação oral e escrita, voz e audição, até o aperfeiçoamento dos padrões da fala e da voz. Ainda em consequência desse mesmo dispositivo legal, o curso de graduação de Fonoaudiólogo passa a ser de duração plena, devendo este Conselho elaborar o novo currículo mínimo” (Parecer n° 20/83 – Relatório)

Esse currículo mínimo foi estabelecido no Parecer n° 20/83, de acordo com o seguinte excerto:

#### **Parecer n° 20/83**

##### **Currículo Mínimo do Curso de Graduação em Fonoaudiologia**

###### **1. Matéria Básicas:**

- Bases Morfofuncionais da Fonoaudiologia
- Fundamentos de Biologia
- Fundamentos de Física e Biofísica
- Linguística
- Psicologia

###### **2. Matérias Profissionalizantes:**

- Fonoaudiologia Fundamental
- Patologia Fonoaudiológica
- Avaliação em Fonoaudiologia
- Teorias e Técnicas Fonoaudiológicas
- Teorias e Técnicas de Psicomotricidade
- Ética Profissional

Destaco que a disciplina “Técnicas Fonoaudiológicas na Educação de Surdos”, presente na Resolução n°54 de 1976, foi excluída do currículo, não tendo sido substituída por nenhuma outra disciplina similar. Ao analisar o ementário das matérias do currículo mínimo de Fonoaudiologia (CAPPELLETTI, 1985, p. 37-8), determinado pelo Parecer n° 20/83, observei que a Audiologia foi distribuída em seis dos onze itens que o compõem. Destaco a seguir em cada um desses seis itens, apenas as informações que se referem à audição.

- **Bases Morfofuncionais da Fonoaudiologia:** anatomia, histologia e fisiologia dos órgãos da audição.
- **Fundamentos de Biologia:** noções gerais de citologia, embriologia e genética dos órgãos da audição.
- **Fundamentos de Física e Biofísica:** biofísica da audição.
- **Patologia Fonoaudiológica:** audição normal e patológica.
- **Avaliação em Fonoaudiologia:** avaliação dos problemas de audição.

- **Teorias e Técnicas Fonoaudiológicas:** teorias e técnicas de prevenção dos problemas da audição.

Esse currículo mínimo permaneceu vigente até o ano de 2002, quando o próximo marco legal determinante para a formação do fonoaudiólogo foi promulgado, a Resolução CNE/CES 5, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Fonoaudiologia.

**Resolução CNE/CES 5, de 19 de fevereiro de 2002.**

Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Fonoaudiologia.

Art. 6º Os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Fonoaudiologia devem estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrado à realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em fonoaudiologia. Os conteúdos devem contemplar:

I - Ciências Biológicas e da Saúde – incluem-se os conteúdos (teóricos e práticos) de base moleculares e celulares dos processos normais e alterados, da estrutura e função dos tecidos, órgãos, sistemas e aparelhos;

II - Ciências Sociais e Humanas – inclui-se a compreensão dos determinantes sociais, culturais, econômicos, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, linguísticos e educacionais;

III - Ciências Fonoaudiológicas - **incluem-se os conteúdos concernentes as especificidades da Fonoaudiologia relativas à audição**<sup>47</sup>, linguagem oral e escrita, voz, fala, fluência e sistema miofuncional orofacial e cervical. Deverão ser abordados aspectos relativos à ontogênese e desenvolvimento da linguagem nos seus múltiplos aspectos e especificidades, aos recursos utilizados para o aprimoramento de seus usos e funcionamento, bem como, o estudo dos seus distúrbios e dos métodos e técnicas para avaliação e diagnóstico, terapia e a prevenção neste campo. Essas especificidades dizem respeito, também, à prevenção, desenvolvimento, avaliação, diagnóstico e terapia relativos aos aspectos miofuncionais, orofaciais e cervicais, além dos aspectos de voz, fluência e de fala. **Em relação à audição referem-se ao desenvolvimento da função auditiva; alterações da audição; avaliação e diagnóstico audiológico, indicação, seleção e adaptação de Aparelho de Amplificação Sonora Individual e outros dispositivos eletrônicos para a surdez; métodos e técnicas para prevenção, conservação e intervenções nos distúrbios da audição.**

De acordo com as Diretrizes Curriculares que então passaram a reger os cursos de graduação em Fonoaudiologia, não houve mudanças significativas no que se refere à audição, permanecendo o silenciamento em relação à outras possibilidades de entendimento da surdez ou de articulação com o Bilinguismo, já amplamente divulgado nesse período. Saliento que a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, foi promulgada posteriormente à regulamentação das Diretrizes Curriculares, sendo assim, no ano em que foi instituída a Resolução

<sup>47</sup> Grifos meus.

CNE/CES 5, de 19 de fevereiro de 2002, que determinou as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Fonoaudiologia, ainda não havia sido promulgada a obrigatoriedade da Língua de Sinais nesse curso, o que, a meu ver, não exime os Conselhos Regionais e o Conselho Federal de Fonoaudiologia, juntamente com as instituições educacionais e os políticos, de terem discutido possibilidades de colocar como parte integrante da formação desses profissionais, alguma disciplina específica que enfocasse a surdez cultural e o Bilinguismo. Tendo em vista que o movimento surdo já promovia, principalmente, desde a década de 90, conquistas expressivas em relação ao reconhecimento da língua e da cultura surda, suas necessidades educacionais e o respeito a sua diferença, vejo, novamente, um silenciamento em relação aos surdos e sua Língua.

Foi somente a partir do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que as instituições de ensino superior que oferecem o curso de Fonoaudiologia se viram obrigadas a contemplar em seus currículos a disciplina de Língua Brasileira de Sinais.

**DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.**

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

**CAPÍTULO II**

**DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR**

**Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.**

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

Frente a todas as outras disciplinas oriundas principalmente da Medicina, mas também da Linguística, da Pedagogia e da Psicologia, que compõem o currículo de Fonoaudiologia, imprimir à surdez um caráter cultural, parece estar constituindo uma tarefa um tanto quanto difícil. Fazer circular nesse meio marcadamente clínico outras formas de olhar para os surdos e para a surdez desvinculadas da patologia e da necessidade de reabilitação parece não ser possível com uma carga horária tão reduzida e desvinculada das demais disciplinas.

Não estou desvalorizando essa possibilidade de aproximação, o que, aos meus olhos, se faz problema, são as formas como estão se dando essas aproximações, assim

como as apropriações e usos dessa relação, que parece estar permeada por uma lógica binária. Ao manter os fonoaudiólogos no lado da ciência, no lado inquestionável, que apesar de aceitar a cultura surda, ainda sustenta a necessidade da oralização, e do outro lado os surdos, que apesar de possuírem uma língua própria, ainda são mantidos na condição de sujeitos a reabilitar, pondo em movimento (ou reinventando) estratégias de normalização em relação a esses sujeitos, agora pautadas em outras balizas, entendidas como culturais.

Para me ajudar a olhar para os saberes que constituem a formação do fonoaudiólogo, primeiramente me baseei nos textos híbridos apresentados anteriormente e, posteriormente, analisei as bibliografias e as ementas das disciplinas que abordam a surdez e/ou a Língua de Sinais das instituições selecionadas. Esse movimento entre os três focos não se deu com a intenção de sobreposição de um sobre o outro, ele se deu de forma complementar, um material me conduziu ao outro e, conseqüentemente, as análises, de certa forma, se complementam.

Os textos híbridos configuram todo um panorama do atendimento terapêutico fonoaudiológico em relação aos surdos, com a grande ressalva de que essas intervenções se dão dentro do contexto escolar, nas dependências da própria escola. Essa localização específica produz efeitos diferenciados em relação ao consultório comum, por atuarem diretamente na subjetivação dos alunos em tratamento e colocarem essa produção de subjetividades diretamente nas redes culturais e simbólicas que os constituem na escola. Toda a homogeneização descrita nos relatórios de atendimento, assim como a patologização da surdez e da Língua de Sinais, indicou a necessidade de colocar foco nos saberes que constituem a formação desses profissionais, para que fosse possível entender a consonância discursiva observada entre os relatórios e livros escritos por profissionais da área ao descrever os surdos, suas “necessidades terapêuticas” e sua condição de viver a surdez. Para tanto, selecionei as bibliografias mais recorrentemente utilizadas na Fonoaudiologia e as ementas dos currículos de graduação de determinadas instituições, para olhar para a formação desses profissionais e para os saberes que atuam na sua constituição. Inicialmente me detive aos cursos de graduação em Fonoaudiologia situados no Rio Grande do Sul, selecionando cinco universidades. Posteriormente, ampliei as possibilidades de análises abrangendo outros Estados do país, por entender que qualquer espaço educacional em que circule um currículo dessa especialidade se faz interessante para compor a minha problematização.

Nesse primeiro movimento de seleção de materiais, tendo como base cinco

universidades do Rio Grande do Sul, realizei o levantamento das bibliografias mais indicadas e/ou utilizadas durante a graduação em Fonoaudiologia. Desses livros selecionei excertos que referiam-se aos surdos, à surdez, à Língua de Sinais e a formação do fonoaudiólogo em relação a esse campo de atuação, e elaborei tabelas<sup>48</sup> de acordo com as recorrências discursivas que observei.

Após esse primeiro movimento de produção de materiais de análise, ampliei o campo de pesquisa para dez universidades. A seleção dessas instituições foi feita via internet, tendo como base os seguintes critérios:

- A possibilidade de acesso on-line aos currículos e ementas das disciplinas dos cursos.
- Referência à Língua de Sinais ou aos surdos nas grades curriculares e/ou na descrição das disciplinas.

As dez instituições<sup>49</sup> selecionadas estão localizadas nos seguintes Estados: Rio Grande do Sul<sup>50</sup> (4), Minas Gerais (1), Paraná (1), Amazonas (1), São Paulo (2) e Santa Catarina (1), para a análise das ementas.

Olhando para as grades curriculares e para as ementas desses cursos, selecionei, primeiramente, as disciplinas que abordassem na sua nomenclatura ou descrição os seguintes aspectos: Língua de Sinais, surdos, surdez, deficiência auditiva e deficiente auditivo. Após esse primeiro levantamento e frente ao quadro de análise que configurei, optei por excluir da seleção as disciplinas que tratavam exclusivamente de audiologia, abrangendo apenas técnicas de avaliação auditiva, utilização de equipamentos, seleção e manipulação de próteses auditivas e patologias auditivas. Fiz essa escolha por entender que essas disciplinas não seriam produtivas para as minhas análises que tem por base problematizar os saberes que constituem a formação dos fonoaudiólogos em relação aos surdos e à surdez, colocando foco nas relações que se estabelecem nesse campo com a inserção da Língua de Sinais. Não pretendo, com essa dissertação, negar a importância e a necessidade do profissional da Fonoaudiologia ser formado para atuar clinicamente no atendimento ao deficiente auditivo, pois há famílias e sujeitos que optam por essa condição, de acordo com as informações a que têm acesso, e precisam desse tipo de serviço. Partindo desse entendimento, considero inquestionável a presença dessas disciplinas de cunho patológico, clínico e terapêutico nesses currículos, inclusive não

---

<sup>48</sup> Essas tabelas foram utilizadas como material de análise na proposta de qualificação dessa dissertação.

<sup>49</sup> Optei por não citar os nomes das universidades.

<sup>50</sup> Essas quatro instituições localizadas no Rio Grande do Sul também fizeram parte do primeiro movimento de produção de materiais de análise, no qual selecionei as bibliografias.

vejo motivos para que estas disciplinas apresentem qualquer tipo de relação com a surdez entendida como cultural.

Meu interesse de pesquisa é colocar foco nas disciplinas que, após a inserção da Língua de Sinais, estão propondo-se a contemplar de outras formas o entendimento cultural da surdez e dos surdos, enquanto comunidade e minoria linguística, mesmo estando alojadas em um território eminentemente clínico. Esse é o recorte que me interessa fazer, são esses saberes que estão constituindo a formação desses profissionais que me interessam analisar. Sendo assim, selecionei 27 disciplinas para compor as categorias de análise. Dessas 27 disciplinas, 11 são especificamente de Língua de Sinais, as demais abordam os surdos e a surdez dentro das seguintes temáticas: audiologia educacional, habilitação e reabilitação auditiva, avaliação e terapia fonoaudiológica, bases da comunicação e atuação fonoaudiológica em surdez e linguagem.

Após realizar todo um movimento analítico das ementas, procurando encadear as recorrências que nelas se articulavam, encontrei possibilidades de diálogo com os excertos das bibliografias, que havia desenvolvido anteriormente, com base em cinco universidades do Rio Grande do Sul. Ao conjugar esses dois materiais, vi se configurarem duas vertentes de análise nas minhas leituras, para tanto subdividi essas recorrências em dois movimentos analíticos diferentes, que descreverei a seguir.

## Terceiro Movimento

### Sobre surdos e Fonoaudiologia

---

A origem da terapia fonoaudiológica está vinculada à educação especial. Com a finalidade de ultrapassar a ausência ou precariedade da língua oral imposta pela surdez, alguns educadores desenvolveram propostas e procedimentos pedagógicos que possibilitassem o aprendizado acadêmico, religioso ou de outra natureza. Surgiram assim os métodos orais, assim como os gestuais (BALIEIRO e FICKER, 1997 p. 311).

O fator principal na habilitação ou reabilitação do paciente com deficiência auditiva, como em qualquer deficiência física, é o grau de atenção que lhe é dispensado. O deficiente auditivo severo ou profundo é o portador da pior das privações de sentidos que um ser humano pode possuir. E o profissional talhado para, até por vocação, para suprir as grandes exigências desses indivíduos é o fonoaudiólogo com experiência na área. É ele que, tradicionalmente e por formação, reúne todos os conhecimentos necessários para comandar o processo de (re)habilitação (CAMPOS, RUSSO e ALMEIDA, 2003, p. 37).

[...] o profissional deve estar sempre avaliando o desempenho cognitivo da criança surda, seja através de testes padronizados ou através de instrumentos próprios de análise criados por este profissional. O importante é não cometer o erro de apenas valorizar a oralização da criança, deixando para segundo plano o seu desenvolvimento global. Não tem valia uma criança conseguir oralizar algumas palavras ou sentenças se o seu desenvolvimento cognitivo estiver comprometido (GOLDFELD, 1998, p. 81).

A audição é o meio pelo qual o indivíduo entra em contato com o mundo sonoro e com as estruturas da língua que possibilitam o desenvolvimento de um código estruturado, próprio da espécie humana. A língua oral é o principal meio de comunicação entre os seres humanos, e a audição participa efetivamente nos processos de aprendizagem de conceitos básicos, até a leitura e a escrita. Além disso, influi decisivamente nas relações interpessoais, que permitirão um adequado desenvolvimento social e emocional (SANTOS, LIMA e ROSSI, 2003, p. 17).

A audição é o meio pelo qual o indivíduo entra em contato com o mundo sonoro e com

as estruturas da língua que possibilitam o desenvolvimento de um código estruturado, próprio da espécie humana. A língua oral é o principal meio de comunicação entre os seres humanos, e a audição participa efetivamente nos processos de aprendizagem de conceitos básicos, até a leitura e a escrita (SANTOS, LIMA e ROSSI, 2003, p. 17).

A audição permite que a criança adquira conhecimentos pelo desenvolvimento da língua oral, facilitando sua integração na comunidade ouvinte. Portanto, a presença de qualquer alteração auditiva na primeira infância compromete o desenvolvimento da criança como um todo, nos aspectos intelectual, social e cultural; além de comprometer os aspectos linguísticos, pois existe um período crítico para a aquisição de uma língua (SCLAR-CABRAL, 1988 apud LIMA, BOECHAT e TEGA, 2003, p. 41).

Os deficientes auditivos e os profissionais que trabalham nesta área sabem da importância deste déficit sensorial no comportamento do indivíduo. O ouvido é o órgão que possibilita uma das nobres funções superiores do homem que é a comunicação (ROSLYNG-JENSEN, 1997, p. 297).

Quando os pais de uma criança deficiente auditiva procuram o fonoaudiólogo, estão pedindo muito mais que um par de próteses auditivas. Eles querem saber como podem restaurar a qualidade de vida que possuíam antes de ter seu mundo alterado pela deficiência auditiva de seu filho (IERVOLINO, CASTIGLIONI e ALMEIDA, 2003, p. 413).

A privação sensorial que a deficiência auditiva traz pode levar a alterações emocionais como: insegurança, hiperatividade, depressão, agressividade, baixa tolerância à frustração, entre outros problemas (BEVILACQUA e FORMIGONI, 2000, p. 83).

As alterações auditivas decorrentes de discusia sensorineural na infância restringem a experiência auditiva no início da vida, alterando o desenvolvimento auditivo e de linguagem e interferindo no desenvolvimento mental, social e educacional da criança (AZEVEDO, 1997, p.240).

# Terceiro Movimento

## Sobre surdos e Fonoaudiologia

---

Sabe-se que o currículo corresponde a uma seleção da cultura, que se faz em um universo mais amplo de possibilidades. Essa seleção, ao enfatizar determinados saberes e ao omitir outros, expressa [...] interesses de determinados grupos. Essa seleção, portanto, não é nem pode ser vista como neutra ou científica. Presenças e ausências nos currículos constituem, sim, o resultado de disputas culturais, de embates e conflitos em torno dos conhecimentos, das habilidades e dos valores que se consideram dignos de serem transmitidos e apreendidos (CANEN e MOREIRA, 2001, p. 07).

É a própria espacialização dos saberes que vai buscar o desconhecido e enquadrá-lo nesse retículo disciplinar em que se constitui o currículo, de modo que nada possa se colocar fora do seu alcance e do seu domínio (VEIGA-NETO, 2002b, p. 02).

Todo currículo é o resultado de um processo de seleção que não se dá desvinculado de relações de poder e de disputas em torno da significação, ou, dito de outra forma, é o resultado de um embate que se dá em torno da possibilidade de narrar e determinar lugares a serem ocupados pelos que passam por um currículo e por ele são constituídos (de determinada forma e não de outra). Como afirmam Canen e Moreira (2001), as presenças e as ausências nos currículos constituem resultado de disputas que se dão na cultura, conformando um território em que se travam lutas em torno da significação e da distribuição de lugares a serem ocupados pelos sujeitos de acordo com a forma com que são posicionados socialmente. Produzem-se sujeitos com finalidades específicas de acordo com a constituição curricular que se articula nos contextos de ensino. Nesse território constituído pelo currículo, “ao se acolherem certas vozes, e ao se silenciarem outras, intenta-se produzir determinadas identidades [...] confirmando-se ou não, relações de poder hegemônicas” (CANEN e MOREIRA, 2001, p. 07).

O mais aparente no currículo é a distribuição dos saberes em disciplinas, cargas-horárias, metodologias e conteúdos, mas, como afirma Veiga-Neto (2002b, p. 02), certamente, o currículo é muito mais do que isso. Ao operar a distribuição dos saberes

“pondo-os e dispondo-os, hierarquizando-os, matizando-os e classificando-os, atribuindo-lhes valores”, o currículo “estabelece o fundo para que tudo o mais (no mundo) seja entendido geometricamente” (VEIGA-NETO, 2002b, p. 02). Atua não só colocando ordem no funcionamento da escola, como também determinando fronteiras que, no limite, instituem a diferença, classificando e distribuindo espacialmente, os que não se enquadram a um todo (escolar) que se pretende homogêneo.

Em termos espaciais, o currículo funcionou - e certamente ainda funciona - como o grande dispositivo pedagógico que recolocou, em termos modernos, a invenção grega da fronteira como o limite a partir do qual começam os *outros*; não propriamente o limite a partir do qual nos perdemos, mas o limite a partir do qual os *outros* passam a existir para nós, o limite a partir do qual a *diferença* começa a se fazer problema para nós. Em suma, o currículo contribuiu - e ainda contribui - para fazer do *outro* um *diferente* e, por isso, um problema ou um perigo para nós (VEIGA-NETO, 2002b, p. 02).

A inserção da Língua de Sinais no currículo de Fonoaudiologia parece estar em consonância com o movimento de aproximação com esse *outro* (surdo cultural) que, para os especialistas da saúde, ainda precisa ser conhecido, e o currículo produz esse limite. Penso que esse *diferente* se constitui um problema para a Fonoaudiologia, por estar produzindo todo um movimento de questionamento e redefinições da profissão frente à luta surda pelo seu reconhecimento linguístico e cultural. Em consonância com os depoimentos de fonoaudiólogos trazidos no decorrer dos movimentos anteriores, a surdez cultural e a necessidade de se redimensionar a atuação fonoaudiológica com base no bilinguismo têm imposto tanto a desterritorialização da profissão quanto uma reinvenção do profissional nesse novo contexto que se cria.

Esse redimensionamento tem como eixo principal a inserção da Língua de Sinais como disciplina do currículo de Fonoaudiologia, movimento que não se dá de forma isenta de disputas pela legitimidade de narrar o *outro*, de produzi-lo e posicioná-lo de determinadas formas e não de outras, e de manter a relação binária de quem ocupa o lugar da normalidade.

Elaborei esse terceiro movimento com base em dois movimentos analíticos, com a intenção de colocar foco, separadamente, nesses dois elementos curriculares que utilizei como material de análise nesse momento da pesquisa: as bibliografias e as amentas. Entendo que, utilizando, primeiramente os textos híbridos e agora esses materiais, não estarei esgotando as possibilidades de análise que poderiam ser feitas do

currículo de Fonoaudiologia ou de qualquer outro currículo de graduação, pois seus campos de abrangência se constituem demasiado extensos para uma pesquisa que precisa de especificidade e objetividade em seu desenvolvimento em decorrência dos prazos acadêmicos. Tendo essas delimitações definidas, mas não menos comprometida com as minhas intenções de estudo, delimitei esses dois vieses de análise para problematizar os saberes que constituem o currículo de Fonoaudiologia dentro desse recorte de materiais que proponho.

#### **Digressão 20 - Algumas amarrações**

*Venho falando até aqui de elementos curriculares e do entendimento de currículo que embasa o olhar que lanço sobre esse campo da educação. Venho falando até aqui da produção dos surdos e da surdez no decorrer da história, e das tramas que os unem à Fonoaudiologia em uma relação que também diz da sua própria constituição, enquanto especialidade que deve dar conta desses “pacientes”.*

*Ao propor essas amarrações, quero destacar que desde o início dessa dissertação venho falando de diferentes formas de currículo, mesmo que indiretamente, como por exemplo: nas passagens do meu percurso acadêmico e profissional e nas primeiras articulações dessa pesquisa (no primeiro movimento), nos textos híbridos e suas interlocuções entre a sala de aula e a sala de atendimento (no segundo movimento), nos excertos selecionados da mídia e da literatura da área da Fonoaudiologia que apareceram no decorrer da dissertação compoendo as vinhetas e digressões. Até chegar aqui, no terceiro movimento e na análise do material propriamente dito, vim abordando o currículo por diferentes ângulos e mostrando as consonâncias entre essas abordagens. Trago agora, dando continuidade à problematização que vim compoendo, os materiais selecionados e seus decorrentes movimentos analíticos.*

Após ter organizado as categorias de análise com base nas recorrências das ementas selecionadas, percebi que havia nesses excertos consonâncias discursivas com outro material que desenvolvi nos momentos iniciais da pesquisa, tendo como referência livros da área da Fonoaudiologia. Esse material foi formado por três tabelas<sup>51</sup> compostas por excertos de livros selecionados como os mais utilizados e/ou indicados durante a graduação em Fonoaudiologia. Essa seleção foi feita com base em cinco universidades do Rio Grande do Sul, de acordo com as informações disponibilizadas nos seus respectivos sites ou fornecidas pelos coordenadores dos cursos.

Ao perceber consonâncias entre as recorrências que li nas ementas e os excertos dos livros, desenvolvi uma forma de utilizar, nas análises, o que havia de produtivo no entrecruzamento desses dois materiais. Para tanto estipulei dois movimentos analíticos que têm como eixos articuladores quadros compostos pelos excertos selecionados. No

---

<sup>51</sup> Essas tabelas foram apresentadas como material de análise na proposta de qualificação dessa dissertação.

primeiro movimento analítico, utilizei os excertos dos livros da Fonoaudiologia, mostrando que saberes circulam nesses materiais em relação aos surdos e à surdez, que, por fazerem parte do currículo, também atuam na formação desses profissionais. No segundo movimento analítico, utilizei as recorrências que identifiquei nas ementas como compondo formas de olhar para os surdos e para a surdez, analisando os significados que lhes são atribuídos nesses textos ao mostrar as ferramentas analíticas em operação. Enfatizo, novamente, que as ferramentas analíticas que estão operando sobre os materiais apresentados são discurso e normalização, e que essas análises estão em consonância com as que vieram sendo realizadas desde o segundo movimento, com os textos híbridos.

### **3.1. Primeiro movimento analítico – Práticas fonoaudiológicas: relações entre a Língua de Sinais e a normalização dos surdos**

Ocupar o lugar do desvio é estar no interior da norma e das categorias que dizem de uma normalidade, mas é estando nesse lugar que a possibilidade de comparação feita sob linhas frágeis e incertas entre (a)normal se configura (LOPES, 2004, p. 41).

Ocupar o lugar do desvio corresponde, de acordo com a ânsia moderna de homogeneização e de enquadramento, a ocupar um lugar de intervenção e de normalização como estado permanente. Corresponde a estar sob um processo de disciplinarização acentuado, posto que frente às linhas tênues que instituem referenciais e posições de normalidade, o anormal estará sempre em processo, em permanente condição de vir a ser, mesmo sendo (constituído como) um eterno simulacro, uma cópia imperfeita em relação ao que se entende por normal. Nesse sentido, o processo de reabilitação (ouvintização) do deficiente auditivo é posto no interior de uma narrativa de transcendência que vem a instituir a normalização como lugar de chegada, como o ápice de uma curva ascendente que desembocaria na ouvintização ideal, na reabilitação perfeita, no “surdo ouvinte”.

Para que essas linhas tênues que instituem padrões de normalidade sejam mantidas, considerando-se que a existência do anormal é condição mútua de existência do normal, os procedimentos de avaliação e diagnóstico das deficiências surgem como possibilidades de determinar lugares a serem ocupados por esses sujeitos, nas tramas discursivas que fabricam diferentes sujeitos para ocuparem diferentes posições em relação a zona de normalidade. No caso dos surdos, para que essa disposição de lugares

seja estabelecida e o processo de normalização seja posto em funcionamento, o diagnóstico precoce se faz fundamental. Quanto mais cedo for realizado o diagnóstico, mais precocemente esse sujeito será constituído nessa lógica e posto nas engrenagens do funcionamento dos mecanismos de normalização.

No momento do diagnóstico não é só o “paciente” que é posto nessas engrenagens, mas a família dele também, e, tendo em vista que esse processo geralmente se dá na infância, o meio no qual a criança vive pode ser considerado o primeiro a ser posto na relação constitutiva com o discurso médico e com a necessidade de normalização. Esses momentos iniciais geralmente se dão dessa forma, por ser no meio clínico que acontece o diagnóstico e onde o déficit de audição é apresentado aos pais dessas crianças (unicamente) como condição de deficiência, e praticamente nunca como possibilidade de pertencimento cultural e peculiaridade linguística.

Tudo começa com a avaliação e com o diagnóstico e, com base nesse binômio, apresento o primeiro quadro desse movimento analítico.

**“A audição é o meio pelo qual o indivíduo entra em contato com o mundo sonoro e com as estruturas da língua que possibilitam o desenvolvimento de um código estruturado, próprio da espécie humana. A língua oral é o principal meio de comunicação entre os seres humanos, e a audição participa efetivamente nos processos de aprendizagem de conceitos básicos, até a leitura e a escrita. Além disso, influi decisivamente nas relações interpessoais, que permitirão um adequado desenvolvimento social e emocional”** (SANTOS, LIMA e ROSSI, 2003, p. 17).

“A perda auditiva quando ocorre numa idade precoce pode ter maior impacto no desenvolvimento da fala e da linguagem. [...] **Quanto mais tempo a perda auditiva se mantém sem diagnóstico, maior é a probabilidade da ocorrência de atrasos. Pelo menos parcialmente, tais atrasos de desenvolvimento podem ser amenizados através de educação e treinamento intensivos.**”<sup>52</sup> (WEBER, 1999, p. 372).

**“Atrasos nos testes diagnósticos e períodos de programação são simplesmente inaceitáveis. Com crianças com deficiência auditiva, o tempo não está do nosso lado”** (ROSS, 1999, p. 583).

**“O diagnóstico tardio acarreta implicações cognitivas, lingüísticas e emocionais, pois existe um período crítico para a aquisição de uma língua, que vai permear toda a relação mãe/filho”** (ROSSI, 2003, p.103).

---

<sup>52</sup> Todos os grifos demarcados nos excertos dos movimentos analíticos foram realizados por mim.

**“A detecção e identificação precoce da deficiência auditiva vai permitir um trabalho imediato, oferecendo condições para o desenvolvimento de fala, linguagem, social, psíquico e educacional da criança” (RABINOVICH, 1997, p. 265).**

#### **Quadro 1 – Avaliação e diagnóstico**

O acento dado ao diagnóstico precoce parece constituir-lo como o elemento desencadeador dos processos de intervenção sobre o surdo, tendo sua base de entendimento fundada em uma realidade fabricada pelo poder disciplinar, que vem determinando a deficiência auditiva como uma patologia sensorial que coloca em xeque a própria condição humana do indivíduo que a possui, vem a produzir, tanto a deficiência, como campo de intervenção dos profissionais da saúde, quanto o próprio sujeito, foco da normalização.

Nas recorrências dos termos, “atraso”, “precoce” e “tardio” vê-se o tempo constituindo uma categoria definida e utilizada para determinar as posições a serem ocupadas por esses sujeitos surdos em processo de diagnóstico. Diante do lugar que a Fonoaudiologia enuncia a posição desses sujeitos, há uma incisiva preocupação em determinar o marco inicial do estabelecimento desse jogo de lugares, dado pelo diagnóstico precoce (e o início do restabelecimento da condição humana perdida), mas, posteriormente, esse “tempo-patologia” parece se vincular e ser determinado pelo “espaço-tempo” escolar. Tanto as metodologias de reabilitação quanto a prática fonoaudiológica se mostram fortemente atreladas aos critérios, procedimentos e encaminhamentos pedagógicos.

Saindo desse período inicial de diagnóstico e primeiros encaminhamentos clínicos, coloca-se o processo de reabilitação do deficiente auditivo na lógica da pedagogia, tendo como foco o desenvolvimento da comunicação com vistas à alfabetização, ao desenvolvimento da escrita, ao desenvolvimento escolar e à socialização nesse contexto. Esse elo produtivo estabelecido entre a Fonoaudiologia e a Pedagogia, já enfocado em movimentos anteriores, aparece marcadamente nas recorrências discursivas presentes nos excertos analisados, apontando os efeitos dessa articulação entre as duas áreas sobre o sujeito surdo.

A conjugação realizada entre tempo e reabilitação parece produzir um esquadrinhamento do sujeito “portador” da deficiência auditiva e da sua vida, pormenorizando e determinando suas condutas, características, habilidades e potencialidades. Inserido nessa lógica, o surdo tem toda sua vida regida por padrões de

normalidade de desenvolvimento, clinicamente determinados (e constantemente avaliados) com base em padrões de desenvolvimento cognitivos, fonoaudiológicos, pedagógicos, psicológicos, neurológicos, de aptidão para a fala, de aproveitamento dos resíduos auditivos e de aptidão para progredir nas etapas terapêuticas.

Essas determinações, regidas tanto pelo tempo da patologia, quanto pelo tempo da terapia, vem ao encontro do que Skliar (1998) denomina de ouvintismo, (enfocado no primeiro movimento da dissertação), de acordo com o qual os próprios surdos passam a olhar-se e narrar-se como se fossem ouvintes. E é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente e, conseqüentemente, do não ser ouvinte, percepções que vem a legitimar as práticas terapêuticas habitualmente vinculadas ao ser surdo (SKLIAR, 1998).

O surdo tem sua vida regida principalmente por três elementos: o especialista da saúde, a família medicalizada e a escola. Ao ter sua vida posta no tempo da deficiência e no tempo terapêutico, condição que abrange a família e o próprio olhar desse sujeito em relação a si mesmo, o terceiro elemento que entra nessa relação é a escola, operando mecanismos que colocam em consonância o tempo deficiência/terapia com o tempo e o espaço da disciplina e da normalização escolar. No quadro seguinte analiso essa relação enfatizando o especialista da saúde, representado pela Fonoaudiologia, e a escola, compondo o que denominei de “práticas fono-pedagógicas”.

**"Existem diferentes maneiras de perceber o surdo e seu desenvolvimento, diferentes propostas educacionais e terapias. Independente da filosofia ou metodologia adotada pelo fonoaudiólogo, é importante que este não perca de vista o desenvolvimento da criança como um todo, ou seja, não é a surdez e sim a criança surda que deve ser educada. Em relação ao desenvolvimento global, além do próprio desenvolvimento de fala e linguagem, alguns aspectos mais relevantes merecem ser abordados, como o desenvolvimento cognitivo, a socialização e a escolarização"** (GOLDFELD, 1998, p. 81).

**“Devemos pensar que o portador de uma deficiência auditiva deve aproximar-se o máximo possível da vida normal [...] Desta forma, estaremos fornecendo ao paciente todas as condições para que dentro de suas dificuldades, consiga a reabilitação esperada por todos que dela participam, pais, parentes, amigos, profissionais e o próprio paciente”** (JUNIOR, 1997, p. 568).

**"É importante que sejam trabalhados com as crianças conceitos que serão exigidos na alfabetização. Entre quatro e cinco anos as crianças começam a se interessar e a querer aprender esses conceitos [...] Devem ser trabalhadas noções de classificação, números, cores, formas, tamanho, igualdade, quantidade e outros. [...] Em síntese, os conceitos que são básicos para o desenvolvimento cognitivo e o preparo para o aprendizado formal devem ser enfatizados por meio de experiências concretas. É assim que as crianças adquirem esses conceitos"** (BEVILACQUA e FORMIGONI, 2000, p. 65).

“[...] é importante observar que a proposta do **Bilinguismo** é educacional, social e cultural [...] Assim, **o papel do professor, dos pedagogos e dos lingüistas é muito maior do que o do fonoaudiólogo. Nada impede que um fonoaudiólogo atue nos aspectos pedagógicos, educacionais, lingüísticos e sociais, dentro da escola, mas o seu trabalho clínico se torna muito mais restrito, uma vez que o ambiente escolar é o que vai ser responsável pelo desenvolvimento global do surdo.** Portanto, este trabalho deve ser realizado numa equipe que partilhe dos mesmos pressupostos teóricos” (MOURA, LODI e HARRISON, 1997, p. 352).

"Infelizmente ainda é comum situações em que o rendimento da criança surda é considerado satisfatório quando na realidade este não é. **Para analisarmos o desenvolvimento cognitivo devemos observar a atenção, a memória, a capacidade de abstração, o nível de generalização dos conceitos utilizados e compreendidos, a dedução, a inferência, o raciocínio lógico-matemático, etc. A avaliação da criança surda não pode ser restrita apenas à avaliação da fala e da linguagem**" (GOLDFELD, 1998, p. 82).

**“Para desenvolver o seu potencial máximo, uma criança surda (mesmo aquela com perda moderada) vai requerer uma intervenção especial ao longo de toda sua vida escolar. A natureza e a quantidade de serviços de apoio necessários podem variar de tempos em tempos, e de crianças para crianças”** (SCLiar-CABRAL, 1988 apud LIMA, BOECHAT e TEGA, 2003, p. 48-9).

**“É importante que o terapeuta ou professor esteja sempre criando condições para que a criança se desenvolva. É preciso, todavia, estar sempre alerta ao nível de desenvolvimento em que ela se encontra. Não se deve exigir nada além nem nada aquém de sua capacidade, para minimizar frustrações. [...] Isto exige sensibilidade e competência, pois o terapeuta ou o professor têm que se mostrar apenas um passo à frente da criança, facilitando-lhe todo o processo de aprendizagem”** (BEVILACQUA e FORMIGONI, 2000, p. 48).

#### **Quadro 2 – Práticas “Fono-pedagógicas”**

As recorrências do quadro 2 mostram o quanto a Fonoaudiologia e a Pedagogia estão intrincadas em suas tramas discursivas e nas suas práticas. Os termos reabilitação e educação em muitos momentos tornam-se sinônimos, assim como as estratégias e os objetivos terapêuticos se entrecruzam e produzem interferências entre as estratégias e os objetivos pedagógicos. Metodologias e filosofias transitam entre o clínico e o educacional sem distinções marcantes entre si, dando a sensação de que alguns excertos poderiam ter sido retirados de livros da área da Educação Especial e não da Fonoaudiologia. Talvez pelas suas origens no âmbito da escola, tendo sido, inclusive, primeiramente personificada na figura do próprio professor, a Fonoaudiologia vem mostrando relações consideráveis com a Pedagogia. A própria terapia fonoaudiológica, principalmente nos casos de linguagem, se baseia em práticas muito semelhantes ou até mesmo idênticas às práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula com fins de alfabetização. Penso que, em muitos casos, a grande diferenciação entre a Fonoaudiologia e a Pedagogia se dá na diferenciação entre o coletivo e o individual. Na

primeira, o foco é o indivíduo e a relação se dá entre terapeuta e paciente unicamente, já na segunda, o foco é o coletivo e as relações se estabelecem entre o professor e os alunos. Enquanto na Fonoaudiologia o foco é a patologia e seu consequente tratamento, na Pedagogia é (ou deveria ser) o aprendizado dos alunos, tendo como base um conjunto de conhecimentos que devem ser desenvolvidos no ano letivo, sempre com vistas ao coletivo.

Esses elos se estreitam, principalmente, quando as figuras do paciente e do aluno se unificam no diagnóstico da deficiência auditiva. Esse ponto em comum de um mesmo sujeito o torna foco de intervenções “especiais” na escola que concomitantemente se conjugam com intervenções terapêuticas que se dão no contexto clínico, gerando interferências mútuas entre escola e consultório.

Nesse entrecruzamento clínico-pedagógico, a história dos surdos foi sendo desdobrada, ora priorizando a oralidade, ora enfocando o uso da Língua de Sinais e ainda oscilando entre as duas possibilidades de comunicação. Assim como a educação dos surdos, a Fonoaudiologia também amparou sua prática e a vem reelaborando, tendo como base os diferentes enfoques desenvolvidos para corrigir e normalizar os surdos, seja amparada em perspectivas estritamente biologicistas, seja amparada em perspectivas culturalistas, e ainda abrangendo a possibilidade de perspectivas mistas. Atualmente, o foco está sendo colocado no bilinguismo, amplamente difundido e respaldado pelas políticas inclusivas, tanto sociais quanto escolares, por estar em consonância com a difusão da Língua de Sinais, colocada pela mídia e pela legislação como elemento da acessibilidade e principalmente de inclusão escolar.

Frente a esse enfoque bilíngue que prevê uma outra forma de entendimento dos surdos e da surdez, não pautada na deficiência nem no estigma do deficiente, mas na diferença cultural, destaco a inversão epistemológica que precisa ser feita no campo da Fonoaudiologia para que, em primeiro lugar, o olhar sobre o sujeito deficiente se desloque para o sujeito surdo.

Só é possível colocar os surdos em uma esfera cultural, se os retirarmos da esfera clínico-terapêutica e assistencialista que há séculos os tem vinculado à deficiência, para olharmos para esses sujeitos de um outro lugar, para que eles possam ser significados de outras formas, com base em outros atravessamentos discursivos. Apenas colocar disciplinas que abordem o bilinguismo ou ensinar a Língua de Sinais na graduação da Fonoaudiologia, não gera, por si só, mudanças nas formas dos acadêmicos conceberem a comunidade e a cultura surda. Para embasar a necessidade dessa

ampliação de foco de discussão e de proposições, trago novamente a afirmação feita por Wrigley (apud SILVA, 1997, p. 03), com a intenção de marcar o deslocamento no qual se insere: “A surdez não é um tema de audiologia mas de epistemologia<sup>53</sup>”.

**“[...] o termo “surdo” é utilizado para descrever uma pessoa cujo desenvolvimento primário das habilidades de comunicação se faz através de uma modalidade visual, tanto linguagem de sinais ou leitura labial, e cujo principal modo para comunicação interpessoal é baseado na visão.” (ROSS, 1999, p. 581).**

**“[...] considera-se surdo o indivíduo que possui uma perda de audição, independente de qualquer conceituação audiológica. Trata-se de indivíduos que possuem valores e condições sócio-educacionais diferentes dos ouvintes” (CÁRNIO, COUTO e LICHTIG, 2000, p. 45).**

**“O grau da perda auditiva não é um critério para se tornar um membro da comunidade dos Surdos, e as pessoas Surdas frequentemente não estão a par dos detalhes sobre a perda auditiva de seus amigos Surdos. É possível que um indivíduo seja audiologicamente considerado como portador de dificuldade para ouvir, e ainda ser um membro da comunidade dos Surdos” (JAMIESON, 1999, p. 590).**

**“[...] a adoção da língua de sinais na educação de surdos deve ser acompanhada de uma mudança na concepção de sujeito e de língua. O surdo deve ser representado como **alguém que tem as mesmas possibilidades de adquirir uma língua como o têm os ouvintes**. Devido à perda auditiva que apresenta, é a Língua de Sinais uma **língua visual-gestual**, a que **vai possibilitar que indivíduos surdos sejam inseridos no funcionamento linguístico-discursivo da língua e possam se constituir como autores de seu dizer e não como meros repetidores de padrões linguísticos aprendidos**” (PEREIRA, 2000, p. 20).**

**“As especificidades da surdez não significam obstáculos para a integração na comunidade ouvinte, ao contrário, a aceitação da diferença favorece a integração, pois esta deve ocorrer de forma que a sociedade reconheça nos surdos a mesma capacidade de comunicação linguística e a mesma potencialidade para realizações e participação em tarefas sociais comuns nos dois grupos.” (ROSA, 2003, p. 236).**

### Quadro 3 – O surdo

De acordo com os excertos do quadro 3, é possível observar o (andamento do) deslocamento necessário para que o fonoaudiólogo passe a constituir os surdos e a surdez com base em uma visão antropológico-cultural, porém ressalto que se tratam de deslocamentos, e não de mudanças efetivas respaldadas apenas por uma troca do enfoque no “sujeito da deficiência” pelo enfoque no “sujeito cultural”.

Dado que nascemos em um mundo que já é de linguagem, no qual os discursos já estão circulando, localizo a constituição do sujeito nesse contexto, ao entender, de

<sup>53</sup> Trago essa afirmação, no item 1.2. “De onde falo”, do primeiro movimento dessa dissertação.

acordo com um referencial foucaultiano, que nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos. Não como origem dos enunciados desse discurso, nem como possuidores da intenção comunicativa, tão pouco como se fôssemos capazes de nos posicionarmos fora desse discurso para falarmos sobre ele (VEIGA-NETO, 2004), nós somos sim, invariavelmente, constituídos por eles e não fonte (ou criadores) dos mesmos. Parafraseando Foucault ao teorizar sobre o sujeito pedagógico, entendo que não existe sujeito cultural (refiro-me ao surdo cultural) fora do discurso cultural, “nem fora dos processos que definem suas posições nos significados”. O sujeito cultural é constituído, é formado e regulado no discurso cultural, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece (FOUCAULT apud VEIGA-NETO, 2004, p.110). O sujeito cultural existe, porque há discursos que o atravessam e o constituem dessa forma, e os surdos, dentro dessa lógica, são derivados desses discursos.

Trouxe essa analogia para argumentar que, sem um aporte discursivo cultural que signifique os surdos como sujeitos culturais nos currículos de graduação, continuará sendo reproduzida nesse contexto, a lógica ouvintista de fabricação dos surdos e da surdez pautada em discursos médicos. Se o currículo e a formação em Fonoaudiologia, mesmo com a Língua de Sinais como disciplina, continuarem sendo produzidos com base em discursos clínico-terapêuticos, não há como ocorrer um deslocamento do sujeito da deficiência para um sujeito cultural, e as posições que esses sujeitos poderiam estar assumindo e/ou transitando permanecem dentro de um mesmo campo de possibilidades.

Feitas essas ressalvas, prossigo com os excertos dos livros da Fonoaudiologia, agora enfocando as recorrências que enunciam a Língua de Sinais como a língua dos surdos.

**“A Língua de Sinais é, portanto, indispensável à total apropriação da linguagem pela criança surda. Este é o princípio de base do Bilinguismo”** (KOZLOWSKI, 2000, p. 95).

**“A Língua de Sinais Brasileira vem assumindo um lugar cada vez mais relevante** não só nas pesquisas como também na educação de indivíduos surdos” (PEREIRA, 2000, p. 15).

**“O surdo, mesmo quando ainda pequeno, percebe a facilidade de comunicação que lhe é propiciada pelos Sinais e dificilmente a abandona”** (MOURA, LODI e HARRISON, 1997, p. 350).

**“A Língua de Sinais é uma língua visuogestual, criada pela comunidade de surdos. [...] É o meio natural de comunicação entre os surdos, e a criança deve ser exposta a ela o mais**

**cedo possível por meio do contato com adulto surdo fluente em situações significativas e contextualizadas**" (SCLIAR-CABRAL, 1988 apud LIMA, BOECHAT e TEGA, 2003, p. 46).

"Atualmente em todo o mundo existe uma **tendência no sentido de aceitação e utilização das línguas de sinais**" (GOLDFELD, 1998, p. 74).

"Concebo a Língua de Sinais como uma língua completa e única capaz de propiciar a entrada dos indivíduos surdos na linguagem, de constituí-los como **sujeitos linguísticos**. Assim sendo, ela **deve ser adquirida o mais cedo possível** e de forma natural, no **contato com adultos surdos** usuários e fluentes nesta língua" (LODI, 2000, p. 71-2).

"Nos últimos anos, com o uso dos sinais na educação do surdo, constata-se uma diferença no que a literatura apresenta e no que se observa. **Os surdos conseguem adquirir uma competência na linguagem, principalmente pela Língua de Sinais, permitindo que eles tenham um desenvolvimento como o de qualquer outra criança, em todos os aspectos: linguísticos, emocionais, sociais e cognitivos**" (SILVA, 2003, p. 96).

#### **Quadro 4 – LIBRAS: a língua dos surdos**

Dando sequência ao contexto delineado no quadro anterior, a Língua de Sinais vem sendo descrita nos excertos do quadro 4 como uma língua capaz de propiciar ao surdo um desenvolvimento linguístico pleno, compatível com o dos ouvintes em relação à língua oral. Destaco a relação estabelecida entre a Língua de Sinais e a comunidade surda, dando ênfase inclusive, à importância dada ao contato da criança com adultos surdos para que a mesma possa desenvolver-se linguisticamente. Esse primeiro campo (amplo) de aproximações teóricas, filosóficas e culturais, delineado entre a Fonoaudiologia e os surdos, mostra algumas novas configurações e o estabelecimento de relações possíveis, de acordo com as recorrências agrupadas nos quadros mostrados até então. Esses excertos podem estar sinalizando possibilidades de ruptura da lógica da deficiência que venho mostrando e problematizando desde o início da dissertação. Encontrar na literatura da área da Fonoaudiologia autores que estão propondo outros enfoques sinaliza a entrada de outras formas de olhar os surdos e a surdez, mesmo que ainda com modestas aproximações com o viés antropológico-cultural de entendimento desses sujeitos, da sua língua e da sua comunidade.

E os desdobramentos dessas aproximações estão provocando o deslocamento da surdez entendida estritamente como deficiência na área da Fonoaudiologia, para um entendimento da surdez como uma outra condição de viver a materialidade do déficit auditivo. Entendimento que deveria abranger a dissolução do vínculo terapêutico-reabilitador que atrelou a surdez à Fonoaudiologia no decorrer da história, ou seja, nesse viés cultural, o surdo deixaria de ser um paciente em potencial para o fonoaudiólogo.

Talvez daí advenha a ânsia da área da Fonoaudiologia em readequar seu papel, suas funções e sua prática em relação ao atendimento do paciente surdo. Destaco como eixo principal dessa readequação de lugares a aceitação da Língua de Sinais no contexto clínico, não mais vista por grande parte dos especialistas da área, como um empecilho ao desenvolvimento da oralização da criança surda, mas como elemento necessário às terapias de fala.

Penso que, se essa dissolução entre Fonoaudiologia e os surdos, postos como (invariavelmente) pacientes não for feita, ou ao menos problematizada, as aproximações entre a Fonoaudiologia e a surdez cultural ficarão restritas ao uso da Língua de Sinais nas práticas terapêuticas, e a subordinação dos surdos ao olhar clínico permanecerá posta, apenas com nova roupagem, agora “politicamente correta”.

Sem dúvida a Língua de Sinais precisa fazer parte do contexto acadêmico e terapêutico da Fonoaudiologia, desde que não seja abordada fora do contexto maior que a produz cultural e politicamente. Problematizar os saberes que constituem o currículo de Fonoaudiologia frente a isso remete a problematizar de que formas essa área da saúde está disposta a se colocar a pensar sobre a surdez cultural e sua língua. Remete também a procurar brechas no currículo clínico que vem embasando a formação desse profissional e, com base nessas possibilidades de ruptura, produzir ressonâncias das modestas entradas da vertente antropológico-cultural, apontadas anteriormente, nesse campo.

Essa mobilização curricular que, de acordo com os excertos do quadro 4, já está em funcionamento, como qualquer outra discussão que se dá nesse campo, não está acontecendo de forma homogênea entre profissionais e estudiosos do assunto. Sendo assim, ao mesmo tempo em que há autores que já estão trabalhando com as relações entre a Fonoaudiologia e a surdez cultural, com vistas à ressignificação do lugar que esse “paciente” vem ocupando na clínica no decorrer da história da profissão, há outros autores que, mesmo contemplando a discussão da Língua de Sinais em seus trabalhos, a fazem tomando por referência apenas a língua, desvinculado-a do seu âmbito cultural e político em relação à comunidade surda. São essas as análises que passo a focar no próximo quadro de excertos.

“Quanto às crianças com pouco aproveitamento do resíduo auditivo, também é possível desenvolver um trabalho terapêutico com enfoque na linguagem oral, principalmente a partir do recurso do implante coclear. **Entretanto, deve-se estar constantemente atento às eventuais**

necessidades de encaminhamento para opções que privilegiem o uso de sinais” (BALIEIRO e FICKER, 1997, p. 313).

**“Iniciado o trabalho, as terapias se voltarão para o estabelecimento de uma relação significativa com o surdo, sempre com a utilização de Sinais e fala, avaliação de linguagem, indicação dos aparelhos de amplificação sonora, adaptação dos mesmos, treinamento de fala e de leitura orofacial”** (MOURA, LODI e HARRISON, 1997, p. 351).

“[...] Possibilitar a esta criança a **aquisição de uma primeira língua** sobre a qual ela poderá fazer sua leitura de mundo, interferências e reflexões, faz com que a **oralidade** seja colocada, **inicialmente, em segundo plano**, pois o desenvolvimento do **português como segunda língua** será influenciado e determinado pelo processo de desenvolvimento da primeira” (LODI, 2000, p. 74).

“A discussão surdez, sociedade e linguagem, frequentemente traz à tona a **polêmica oralidade e gestualidade**. É por demais simplista atribuir a proposta de trabalho, quer oral ou gestual (e todas as combinações que ao longo do tempo foram propostas), as dificuldades enfrentadas pelo indivíduo surdo. **Como no passado, posições radicais em favor de metodologias orais foram evidenciadas, atualmente, também aparecem autores, cujo discurso aponta o sinal como única possibilidade de linguagem para os surdos**” (BALIEIRO e FICKER, 1997 p. 313).

**"A aquisição da LIBRAS pela criança surda, ao contrário da língua oral, deve ocorrer espontaneamente, ou seja, através do diálogo. A criança surda não necessita de aulas de LIBRAS e sim de conviver com indivíduos que conversem com ela neste idioma - assim como a criança ouvinte aprende o português. A língua oral, inevitavelmente, será aprendida mais lentamente pela criança surda, já que este aprendizado requer uma sistematização e a utilização de recursos e técnicas específicas para suprir o déficit do órgão sensorial mais utilizado nas línguas orais, a audição"** (GOLDFELD, 1998, p. 74).

"[...] Estratégias sobre as expressões: use gestos naturais com as mãos - **os gestos não substituem a linguagem oral**, são sistemas diferentes. Mas como a comunicação envolve movimentos do corpo, mímica, expressão facial, esses recursos podem ser usados para que a mensagem chegue até a criança. **O gesto deve ser um apoio, caso a criança não entenda a linguagem oral**. Portanto, o gesto deve sempre estar acompanhado de linguagem oral" (BEVILACQUA e FORMIGONI, 2000, p. 38).

#### **Quadro 5 – A LIBRAS e a oralização**

Os usos da Língua de Sinais na clínica fonoaudiológica, de acordo com os excertos do quadro 5, são aparentemente unânimes: a Língua de Sinais está sendo colocada na condição de elemento terapêutico (provisório) e meio de acesso à língua oral na clínica fonoaudiológica. A Língua de Sinais está sendo reduzida a gestos que não substituem a língua oral (colocada apenas inicialmente em segundo plano), e, em casos extremos de nulidade na evolução terapêutica, a LIBRAS é colocada como possibilidade de comunicação efetiva.

Vejo nesses excertos usos equivocados da Língua de Sinais que evidenciam o quanto os deslocamentos que apontei estarem acontecendo nos quadros anteriores não configuram o estabelecimento de uma efetiva mudança de enfoque, eles estão em

andamento e podem adquirir diferentes direções, mesmo partindo de um ponto comum, a Língua de Sinais.

Não enfatizo com essas observações a necessidade de que se estabeleça um possível “porto seguro”, a partir do qual poderemos pensar a surdez amparada em um aporte cultural definido e definitivo, que estabeleceria um campo delimitado e tranqüilo de relações entre a Fonoaudiologia e os surdos. Não há um “porto seguro” porque não há um perfil de surdo cultural a ser enfatizado ou desenvolvido pelos especialistas nos surdos que se identificarem com a comunidade surda, assim como não há uma única forma de viver a experiência visual da surdez que dê conta de um posicionamento fixo em relação a essa condição de vida. Trata-se de relações de poder, trata-se de disputas pela significação, trata-se de um jogo que se dá na cultura, pela linguagem e isso extrapola qualquer possibilidade de captura em um ponto de análise que daria conta de toda ampla rede de relações discursivas que, na atualidade, estão sendo reduzidas à celebração da Língua de Sinais.

Essa centralidade que a Língua de Sinais vem ocupando nas discussões sobre a prática fonoaudiológica está colocando em funcionamento mecanismos de normalização tendo com base em outros parâmetros de normalidade. Não mais apenas os parâmetros ouvintes, que visavam à reabilitação do surdo tornando-o o mais próximo possível dos ouvintes, como também parâmetros “surdos”, que dizem de um perfil de surdez cultural e principalmente de níveis de domínio e fluência da Língua de Sinais.

Inserida no contexto clínico da Fonoaudiologia, a Língua de Sinais não ficou isenta de ser patologizada, tornando-se objeto de avaliação e tratamento desses profissionais que, agora juntamente com os professores, se autorizam a determinar graus de fluência na LIBRAS, assim como avaliam a aquisição e o domínio do vocabulário em sinais. Já se fala em distúrbios de aquisição da LIBRAS, em falta de fluência, em dificuldades de expressão e de compreensão dos sinais, entre outras sintomatologias e distúrbios da comunicação recentemente nomeados que estão servindo tanto para posicionar esses sujeitos no contexto clínico quanto no pedagógico.

Outro ponto a ser considerado em relação a esses mecanismos de normalização dos surdos refere-se ao auto-posicionamento do fonoaudiólogo como exemplo linguístico para a criança surda, como se a Língua de Sinais fosse passível de ser ensinada no âmbito dos consultórios e por um ouvinte. Penso não ser essa a função do fonoaudiólogo no atendimento aos surdos, e muitos equívocos têm ocorrido na área em decorrência desse entendimento aligeirado da surdez cultural no âmbito dessa profissão.

Cabe, então, problematizar a Língua de Sinais e a cultura surda em relação à Fonoaudiologia e suas práticas, para tanto desloco as análises para o contexto de formação do fonoaudiólogo, expondo um quadro de excertos que apontam a necessidade de se repensar a formação desse profissional em relação aos surdos e a Língua de Sinais no contexto terapêutico.

**“O trabalho do fonoaudiólogo com o surdo visa à melhora na qualidade de sua comunicação, conseqüentemente, melhora de linguagem. O fonoaudiólogo também pode colaborar para aprimorar a inteligibilidade de fala, dos surdos que quiserem utilizar a Língua Oral; desenvolver as habilidades auditivas; desenvolver e aperfeiçoar a Língua Escrita; e desenvolver programas de orientação à família.** Dessa forma, o surdo poderá optar pelo uso da Língua Portuguesa oral/escrita ou Língua de Sinais dependendo de quem será seu interlocutor. O nosso objetivo final é que o surdo se sinta realizado como ser humano e cidadão. **Para que isso ocorra, mudanças devem ser feitas na formação acadêmica e na atitude profissional do fonoaudiólogo. O currículo dos Cursos de Fonoaudiologia deverá ser revisto a fim de oferecer aos alunos outras possibilidades de atuação com o surdo”** (CÁRNIO, COUTO e LICHTIG, 2000, p. 52-3).

**“A Língua de Sinais ainda é utilizada como instrumento para se atingir a oralização** ou a língua escrita **na tentativa de transformar o surdo em ouvinte**, o que, em geral, é sinônimo de fracasso. Os ouvintes ainda não entenderam que **aceitar a Língua de Sinais é também aceitar a surdez como diferença”** (GESUELI, 2003, p. 147).

**“O olhar do fonoaudiólogo deve voltar-se para o processo de desenvolvimento de linguagem** da criança, **significando as primeiras elocuições em sinais ou orais** por ela realizadas e abrindo espaço para que esta criança possa se perceber e se constituir como “falante” (em Língua de Sinais e/ou oral). Este mesmo processo envolve os pais que podem olhar para seu filho como um ser completo e em constituição, **quebrando assim, o mito de que a criança surda é deficiente** e de que deve ser constante e cansativamente estimulada e “trabalhada” para que possa vir a se desenvolver” (LODI, 2000, p. 75-6).

**“Hoje em dia, deparamos com a popularização da Língua de Sinais: há grande aceitação pelos ouvintes** e passou a ser **considerada importante no processo educacional dos surdos.** As famílias são orientadas por profissionais de diferentes áreas na fluência dessa língua. **Porém, destes profissionais ouvintes, poucos são fluentes na Língua de Sinais, e ainda em número menor são os que a incorporam na sua essência político-pedagógica, tomando-a como constitutiva do sujeito surdo”** (GESUELI, 2003, p. 147).

#### **Quadro 6 – Repensar a formação**

Nos excertos do quadro 6, pode-se perceber um deslocamento em relação às formas de narrar a surdez e o estabelecimento de uma ligação entre essa mudança e a necessidade de se repensar a formação do fonoaudiólogo. Ao colocar sob suspeita os usos que estão sendo feitos da Língua de Sinais no contexto clínico da Fonoaudiologia, os excertos apontam que a LIBRAS está sendo adotada pelos profissionais da área como

meio para se desenvolver a oralização, ou apenas como meio de acesso ao (paciente) surdo. O foco que deveria ser o desenvolvimento da linguagem, sem restrições quanto à modalidade de comunicação adotada (oral, escrita ou gestual), acaba sendo reduzido ao uso instrumental da Língua de Sinais como elemento temporário a ser substituído pela expressão oral assim que possível.

Aceitar a Língua de Sinais corresponde a aceitar a surdez como diferença, e apenas com base nesse viés que se torna possível repensar a formação do fonoaudiólogo. Para tanto se faz fundamental dar aos acadêmicos possibilidades de estabelecer outras relações com os surdos e com a surdez, que não apenas as clínicas e terapêuticas, para que eles possam se colocar na relação com esse paciente de outras formas, não apenas visando à detecção de sintomas, mas ao desenvolvimento da comunicação.

Com esse meu posicionamento, não pretendo negar as dificuldades que a deficiência auditiva pode vir a gerar em uma criança que vive essa condição, mas parto de outra possibilidade de análise. Meu foco está em apontar o contexto clínico (primeiro aporte das famílias), como o tempo e o espaço no qual a própria deficiência vem sendo produzida. Penso que, se a criança surda tivesse acesso à Língua de Sinais o mais precocemente possível (o que não descarta os testes audiológicos, a protetização e demais procedimentos terapêuticos), ela teria uma base linguística efetiva para se desenvolver dentro das mesmas possibilidades que uma criança ouvinte, e, posteriormente, poderia optar em pertencer ou não à comunidade surda. O fato de ser bilíngue não a posiciona por si só como surda cultural, essa identificação se dá de outras formas por intermédio do estabelecimento de elos identitários e vínculos de pertencimento cultural. O contato precoce com a Língua de Sinais justifica-se pela função de referência linguística que a LIBRAS constitui para o surdo, servindo inclusive como base efetiva para o aprendizado do português no período de escolarização. A falta de acesso a uma língua que a constitua e posicione enquanto sujeito, a meu ver, vem produzindo a deficiência surda e todos os demais estereótipos e limitações atrelados a ela, seja na família, na escola ou nos demais contextos sociais.

O fonoaudiólogo parece estar transitando entre um lugar de avaliador em busca de “sintomas linguísticos” e um lugar de instrutor de Língua de Sinais, o que a meu ver não é algo problemático, se entendermos essa situação que mostro, como um jogo de lugares e enfoques em busca da readequação da profissão frente ao novo contexto que se apresenta. Vejo produtividade nesses deslocamentos desde que permaneçam como

deslocamentos, sem a intenção de se estabelecer “ao fim” desses dilemas identitários da própria Fonoaudiologia, uma nova teoria ou metodologia que venha a dar conta dos surdos culturais e da sua língua.

No segundo movimento analítico, dou prosseguimento às análises desenvolvidas até aqui, mostrando as relações que se estabelecem entre discurso médico, exame e normalização, com a intenção de problematizar a ênfase dada nas ementas a encadeamentos expostos como vitais para o funcionamento da terapia fonoaudiológica, são eles: avaliar, tratar e reabilitar, com vistas ao bilinguismo e à surdez cultural.

### **3.2. Segundo movimento analítico – Surdez e bilinguismo: aproximações e rupturas no currículo de Fonoaudiologia**

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. [...] ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível (FOUCAULT, 1987, p. 154).

O exame inverte a economia da visibilidade no exercício do poder, impondo aos sujeitos sobre os quais atua um princípio de visibilidade obrigatória, captando-os em um mecanismo de objetivação, em oposição ao poder disciplinar que se exerce sobre os mesmos tornando-se invisível. “É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar” (FOUCAULT, 1987, p. 156).

O exame faz a individualidade entrar em um campo documentário, ao colocar os indivíduos em um campo de vigilância e situá-los em uma rede composta por um arquivo de detalhes, registros e documentos que dizem deles, captando-os e fixando-os, abrindo duas possibilidades correlatas de funcionamento: a constituição do indivíduo como objeto descritível e analisável e a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais (relação entre desvios de indivíduos e sua distribuição numa população) (FOUCAULT, 1987).

#### **Digressão 21 - A emergência das ciências “clínicas”**

No final do século XVII, com o “problema da entrada do indivíduo (e não mais da espécie) no campo do saber; problema da entrada da descrição singular, do interrogatório, da anamnese, do

“processo” no funcionamento geral do discurso científico” (FOUCAULT, 1987, p. 159), coloca-se a emergência do que se poderia chamar ciências “clínicas”. Foucault destaca como embasamento para essa possibilidade, os processos de escrita e de registro, os mecanismos de exame, a formação dos dispositivos de disciplina e a formação de um novo tipo de saber sobre os corpos. “O nascimento das ciências do homem? Aparentemente ele deve ser procurado nesses arquivos de pouca glória onde foi elaborado o jogo moderno das coerções sobre os corpos, os gestos, os comportamentos” (FOUCAULT, 1987, p. 159).

Além de inverter a economia da visibilidade no exercício do poder e fazer a individualidade entrar em um campo documentário, o exame também, ao fazer uso desses princípios, faz de cada indivíduo um “caso”; “que ao mesmo tempo constitui um objeto para o conhecimento e uma tomada para o poder”. O caso, diferentemente da forma como é concebido na causuística ou na jurisprudência<sup>54</sup>, é tido como sendo o “indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado e retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc.” (FOUCAULT, 1987, p. 159).

Os mecanismos disciplinares passam a fazer uso dessas descrições das individualidades, enquadrando e produzindo discursivamente os próprios objetos a serem descritos, colocando nesse mecanismo, em primeira instância, a criança, o louco e o condenado, vieram a funcionar como processos de objetivação e de sujeição desses indivíduos, constituindo-os “como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber” (FOUCAULT, 1987, p. 160).

Ao fazer a individualidade do paciente entrar em um campo documental, o fonoaudiólogo faz desse indivíduo um “caso” que, ao ser exaustivamente descrito, seja em seus relatórios de atendimento ou na bibliografia da área da saúde que, inclusive, já traz descrições previamente realizadas sobre patologias e condutas terapêuticas, torna-se passível de ser medido e comparado em relação a si mesmo, enquanto indivíduo patológico, e em relação ao que está descrito na literatura. Tendo por princípio a necessidade de classificação e de enquadramento em um campo nosológico, o esquadramento do paciente em diferentes procedimentos de avaliação se estabelece como diretriz fundante do processo terapêutico como um todo.

Identificar nas ementas analisadas elementos que apontam para a necessidade de ensinar ao estudante de fonoaudiologia a avaliar o surdo localiza esse processo de

---

<sup>54</sup> O “caso” é definido como “um conjunto de circunstâncias que qualificam um ato e podem modificar a aplicação de uma regra” (FOUCAULT, 1987, p. 159).

instituição do indivíduo (paciente) em objeto de saber e alvo de mecanismos disciplinares de correção. Mesmo em um contexto que se propõe a olhar o surdo de outras formas que não as vinculadas à deficiência, o ponto de partida para a relação entre o fonoaudiólogo e esse indivíduo se mantém vinculado aos procedimentos de avaliação.

Ementas:

“Conhecer procedimentos de **avaliação** fonoaudiológica” - “Estabelecer condutas de **avaliação** fonoaudiológica”

“**Procedimentos** fonoaudiológicos e **avaliação**” - “**Avaliação** do indivíduo surdo”

“**Avaliação** da linguagem do surdo” - “**Avaliação e terapia** lingüística do surdo”

“**Avaliação** fonoaudiológica nas diversas áreas de atuação [...] linguagem (oral, escrita e libras)”

“**Identificar** as **alterações de desenvolvimento** de crianças com deficiência auditiva”

“**Etiologia e classificação** da deficiência auditiva”

**Quadro 7 – Identificar, conhecer e avaliar**

Todo o processo de avaliação envolve um ritual de documentação, de registros precisos de todas as características e sintomatologias do paciente, para que seja possível diagnosticá-lo em face a sua patologia, assim como elencar as diretrizes da sua evolução terapêutica no decorrer do processo determinado pelo especialista. Ou talvez, pelos discursos que constituem o especialista como autorizado a determinar esse processo de disciplinarização.

A disciplinarização do mundo por meio da produção de saberes locais corresponde à disciplinarização do próprio poder: na verdade, o poder disciplinar, “para exercer-se nesses mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e pôr em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber”, isto é, instrumentos efetivos de acumulação do saber, de técnicas de arquivamento, de conservação e de registro, de métodos de investigação e pesquisa, de aparelhos de verificação e etc. Ora o poder não pode disciplinar os indivíduos sem produzir igualmente, a partir deles e sobre eles, um discurso de saber que os objetiva e antecipa toda a experiência de subjetivação. A articulação poder/saber(es) será, portanto, dupla: “poder de extrair dos indivíduos um saber, e de extrair um saber sobre esses indivíduos submetidos ao olhar e já controlados” (REVEL, 2005, p. 77-8).

O primeiro movimento do poder disciplinar sobre o indivíduo intenciona

objetivá-lo, produzindo a partir dele e sobre ele saberes que têm por efeito torná-lo objeto, objeto de saber submetido a si próprio e ao outro que também o subjetiva nesse duplo movimento. Nesse duplo movimento de subjetivação exercido com base no poder disciplinar, vê-se a constituição dos surdos atrelada a resultados avaliativos, atrelada ao corpo deficiente que, ao ser descrito e mensurado em protocolos avaliativos, é produzido com base em discursos que dizem das suas incapacidades, impossibilidades e limitações causadas pelo déficit sensorial. A avaliação baseia-se no que falta, evidencia o que está aquém da normalidade, o que não está de acordo com o esperado pelo referencial de desenvolvimento no qual se pauta, instituindo nesse processo saberes sobre os surdos. Se “o poder não pode disciplinar os indivíduos sem produzir igualmente, a partir deles e sobre eles, um discurso de saber que os objetiva”, posso inferir que a ênfase na avaliação fonoaudiológica do surdo, “antecipa toda a experiência de subjetivação” (REVEL, 2005, p. 78). Antecipa porque pré-determina a constituição do sujeito surdo, não deixando ou deixando pouca margem, para que a experiência da subjetivação ocorra descolada do discurso médico.

A ênfase na avaliação e nos procedimentos fonoaudiológicos, tanto de identificação das alterações do desenvolvimento quanto de descrição dessas condutas, evidencia o funcionamento do poder disciplinar agindo na constituição desses indivíduos como objetos descritíveis, analisáveis e, por conseguinte, passíveis de comparação. Ao fim e ao cabo, a Fonoaudiologia constitui o indivíduo surdo como mais um caso seu, que pode ser descrito, medido, comparado, treinado, classificado, normalizado, excluído e/ou incluído (FOUCAULT, 1987).

Os mecanismos disciplinares fazem uso dessas descrições de individualidades para posicioná-los e colocar em funcionamento a normalização desses sujeitos, devidamente elencados nas zonas que dizem do seu (suposto) desenvolvimento e potencialidades. Vejo nessas engrenagens a consolidação dos elos que unem a Fonoaudiologia à Medicina, por ter arraigada às suas práticas métodos e procedimentos de avaliação de caráter médico, que visam ao esquadramento do corpo doente em sinais e sintomas, com vistas ao estabelecimento em um diagnóstico. Processo avaliativo que se dá com amparo em critérios biológicos e patológicos, baseado no uso de instrumentos e protocolos de avaliação amplamente inspirados na Medicina. O foco da avaliação fonoaudiológica do surdo, partindo desse entendimento, está no biológico, no ouvido surdo, no corpo deficiente, que precisa ser pormenorizado em sessões de avaliação, complementada por exames médicos, para que se possa dar início ao

processo de correção do desvio da normalidade, que, após todos esses procedimentos, se tornou passível de ser medido e comparado em relação aos padrões ouvintes. Com vistas à recuperação biológica ou minimização das marcas da deficiência, tem início o processo terapêutico fonoaudiológico.

Ementas:

“**Métodos de reabilitação** do deficiente auditivo” - “**Métodos** clínicos fonoaudiológicos na **habilitação e na reabilitação**”

“**Processo clínico-terapêutico**” - “Processo de estimulação da linguagem (**tratamento**)”

“(re)**habilitação** dos indivíduos portadores de deficiência auditiva”

“Estabelecimento do **prognóstico** e do **atendimento clínico**”

“**Processo terapêutico** em fonoaudiologia com crianças de diferentes graus de perda auditiva”

“**Terapia** de linguagem relacionada à deficiência auditiva”

**Quadro 8 – Tratar e reabilitar**

Se a institucionalização acadêmica do surdo nos cursos de Fonoaudiologia (em consonância com a história da surdez) produziu/produz o sujeito da deficiência, é preciso então apresentar formas de lidar com suas questões patológicas, de corrigi-lo e de normalizá-lo. Com essa finalidade, enfocam-se com grande ênfase na graduação “métodos de reabilitação”, “processo clínico-terapêutico”, “tratamento”, “prognóstico e do atendimento clínico”, “processo terapêutico”, uma série de disciplinas que se baseiam em padrões de desenvolvimento e de respostas às intervenções, sequências a serem seguidas, e resultados elencados de acordo com o grau da perda auditiva, mesmo se tratando de disciplinas que, de acordo com o posicionamento que sugerem nas ementas, pretendem abordar a surdez e os surdos em uma perspectiva cultural.

Parece um tanto complicado para uma área das ciências da saúde desvincular a questão da surdez de um corpo doente ou de uma materialidade que não remeta a outra coisa que não a manifestação de uma patologia ou de um quadro sintomatológico referente à deficiência auditiva. Parece complicado para a Fonoaudiologia significar o surdo de outras formas sem visar à correção e à normalização.

O surdo tornou-se objeto de interesse do poder de normalização e, em função do exercício desse poder, colocou em circulação um campo de saber, no qual discursos foram postos em funcionamento e produziram verdades em relação aos surdos e a

surdez; entre eles, os da Fonoaudiologia, da Medicina, da Educação Especial, da Psicologia e o da Psicopedagogia, fabricando o sujeito surdo atrelado à deficiência e à corrigibilidade (estado permanente de correção).

Faço referência ao conceito trabalhado por Arnold (2006), em sua dissertação de mestrado, na qual uma das classificações sugeridas por ela para tratar dos alunos em posição de não-aprendizagem foi o conceito de “alunos em situação de corrigibilidade”. O sufixo “idade” posto na palavra corrigível serve, na pesquisa da autora, para marcar uma forma de estar e permanecer na escola, vivida por aquele grupo de alunos que não conseguem atingir os objetivos propostos satisfatoriamente no tempo esperado, mas que após reprovações e muito esforço pessoal, conseguem (na maioria dos casos) dar prosseguimento à vida escolar. Esse grupo de alunos nomeados em “situação de corrigibilidade” são os que se mantêm em situação permanente de correção na escola.

Trançando um paralelo com os surdos, como comentei anteriormente, os diferentes discursos que os constituem, concomitantemente os posicionam em uma situação de corrigibilidade, mantendo-os em permanente situação de correção tanto terapêutica quanto escolar. Parafraseando Arnold (2006), eles são os que não atingem os objetivos propostos no tempo esperado, mas que, com muita dedicação, esforço pessoal e envolvimento na terapia poderão, talvez, minimamente atingi-los. Mas, de uma forma geral, como os avanços são lentos, se forem tomados por base padrões de normalidade ouvinte, as condições de anormalidade serão mantidas por longos anos de terapia fonoaudiológica.

Essas “[...] condições de anormalidade são produtivas, pois funcionam como balizas para classificação, correção e reeducação” (LUNARDI-LAZZARIN, 2008, p. 102), criando e mantendo práticas de normalização exercidas pelos especialistas da saúde e da educação, visando ao apagamento do que é indesejado, seja para a escola ou para a clínica, de acordo com o padrão de normalidade ouvinte.

Por outro lado, percebo também nas recorrências lidas nas ementas que, ao mesmo tempo em que são mantidas e enfatizadas as disciplinas relativas a avaliação, diagnóstico e terapia, frente à intenção de se contemplar a surdez cultural nessas disciplinas, há um outro movimento que se baseia no estabelecimento de um entendimento sobre quem são os surdos culturais, o que é a comunidade surda, que elementos os caracterizam enquanto pertencentes a uma cultura particular. Prevejo esse movimento muito mais como uma aproximação com o exótico, como um movimento de desestranhamento desse outro, do que o estabelecimento de um eixo cultural que desse

conta de produzir outras formas de entendimento em relação aos surdos e à surdez no contexto de formação do fonoaudiólogo. Para ampliar tais suposições e análises, segue o quadro de excertos sobre a “surdez cultural”.

Ementas:

“Conceituar o que significa **surdez do ponto de vista sócio-antropológico**”

“Oportunizar ao futuro fonoaudiólogo um **olhar diferenciado sobre a surdez**”

“Proporcionar **conhecimento da cultura surda como reconhecimento da importância dos sinais**”

“**Reconhecer a LIBRAS como a língua natural das pessoas surdas**”

“Valores, hábitos e costumes da **comunidade surda**”

“Análise dos fatores sócio-culturais da **comunidade surda**”

“**Comunidade surda e cultura**”

“Desenvolver a LIBRAS como modalidade lingüística correlacionada à **cultura surda**”

“Papel preponderante da língua de sinais como **elo identificatório das pessoas surdas**”

“Desenvolver a LIBRAS correlacionada à **identidade surda**”

**Quadro 9 – Surdez cultural**

A questão cultural é centralizada como elemento articulador da lógica discursiva posta em funcionamento nos excertos do quadro intitulado “Surdez cultural”. Li nessas recorrências aproximações com a questão da aceitação e respeito da diferença surda, colocadas principalmente no uso das palavras “comunidade e cultura surda”, denotando uma ampliação de foco de atuação e efeitos. O foco se amplia do individual para o coletivo, indo do surdo com a deficiência da qual é portador e da sua condição imposta de normalização (o corpo do surdo), para um foco mais amplo, passando a abranger a normalização de um todo, da comunidade (com vistas à população em geral). Colocar foco na comunidade além de fornecer subsídios para a contextualização do exótico com a explanação de seus hábitos e costumes, também pode servir como suporte de formas de atuação mais focadas no que determinada comunidade pode ter de específico. Com base nesse entendimento, não se está aceitando ou respeitando as diferenças, mas sim a diversidade. Usa-se a marca no corpo para produzir o diferencialismo frente ao que se entende por diferença, ao se produzir novos rótulos, sintomatologias, déficits, avaliações e procedimentos terapêuticos, como, por exemplo, utilizando-se da LIBRAS como instrumento clínico, estamos tratando da diversidade.

A diferença entendida como tal não pede por definições ou enquadramentos, a diferença simplesmente é, e, nesse jogo de significações, é algo incapturável. Na tentativa moderna de defini-la, dar-lhe nomes, ou no caso, diagnósticos, temos produzido a diversidade em seu lugar. Diversidade que vem mascarando um suposto respeito às diferenças, tendo produzido em seu lugar um esquadrinhamento do que seria a diferença surda, na tentativa de colocá-la nas malhas de poder das ciências da saúde.

O discurso da diversidade é o discurso da tolerância, da aceitação, da dignificação proporcionada pelo encontro (e convivência) com “a diferença” e com “os diferentes”, concepção que põe sob suspeita as aproximações que vêm sendo estabelecidas nos currículos de graduação em Fonoaudiologia entre a aceitação e exaltação da “diferença” surda enquanto elo que identifica uma comunidade com características próprias, a obrigatoriedade do ensino da Língua de Sinais e a difusão do bilinguismo.

As marcas da diversidade são sempre visíveis (FERRÉ, 2001) e contabilizadas pelas médias estatísticas, porém os indivíduos que as possuem não devem ser vistos apenas em sua diversidade e/ou identidades; é necessário olhá-los de dentro da complexidade de suas narrativas culturais (LOPES, 2008, p. 41).

A diferença surda está sendo capturada em diagnósticos, produzida como marca presente nos sujeitos, como algo naturalizado que os define, caracterizando-os e essencializando-os, em uma identidade fixa, agora entendida como cultural. “Nesse movimento em busca da atribuição de conceitos para o outro, essencializamos e capturamos a diferença, fazendo com que a diferença deixe de diferir” (MENEZES, 2008, p. 121) ao tomá-la como diversidade. Ao fazer da surdez uma “diferença” definível, seja em diagnósticos, seja com a exaltação da Língua de Sinais, apaga-se a diferença surda entendida como forma de viver a surdez, como uma experiência visual que se constitui no devir, no ser surdo. Ao atrelar-se a surdez exclusivamente ao elemento Língua de Sinais e tendo essa língua “difundida” pelos contextos sociais, escolares e clínicos, tanto pela mídia quanto pelas políticas públicas, dissolve-se em termos políticos a própria comunidade surda. Em suma, mesmo partindo de um entendimento cultural da surdez, a Fonoaudiologia continua pondo em funcionamento a normalização desses sujeitos.

Não faço essas afirmações de forma isolada, mas amplamente balizada por todas as análises e relações que venho estabelecendo até aqui entre a Fonoaudiologia e a surdez cultural. A forma como a Língua de Sinais está sendo posta, tanto em relação à

formação do fonoaudiólogo com as mudanças curriculares, quanto em relação a educação dos surdos com as políticas de inclusão, pode estar produzindo a banalização desse elemento primordial da cultura surda, se for entendida de forma simplista. Em relação à Fonoaudiologia, a Língua de Sinais pode estar sendo reduzida a um elemento terapêutico sem ressonâncias culturais e antropológicas se for apenas inserida nos currículos sem uma discussão mais ampla em relação a esses sujeitos; já em relação à inclusão escolar, a Língua de Sinais pode estar sendo reduzida a breves cursos de formação para os professores ouvintes que passam a estar “capacitados” para atender os alunos surdos, e frente ao número reduzido de intérpretes em sala de aula, acabam sendo o único (e insuficiente) suporte linguístico para os surdos na escola. Essas suposições fazem parte de um quadro preocupante que vejo ser delineado em relação aos surdos, mantendo-os atrelados aos sintomas e estereótipos, tendo até mesmo sua língua, identidade e cultura homogeneizados e patologizados.

Esses são alguns dos prováveis efeitos da celebração da Língua de Sinais que as políticas inclusivas e a legislação específica vem promovendo. Junto a isso vem a discussão sobre o bilinguismo como condição linguística para os surdos e enfoque a ser adotado por fonoaudiólogos e educadores.

No próximo quadro que tem como título “O enfoque bilíngue”, selecionei excertos que trazem para as análises o bilinguismo, para abordar os enfoques que vem sendo dados ao mesmo nos currículos de Fonoaudiologia.

Ementas:

“Proposta bilíngue de educação de surdos”

“Tipos de bilinguismo”

“Educação bilíngue”

“A Língua de Sinais como uma das formas naturais de expressão, comunicação e integração da pessoa surda na sociedade”

**Quadro 10 – O enfoque bilíngue**

Estabelecendo relações com os quadros do primeiro movimento analítico, principalmente como o quadro 5 “A LIBRAS e a oralização”, aponto a forma como o bilinguismo pode estar sendo desdobrado no contexto de formação em Fonoaudiologia.

Ao focar o bilinguismo como a maneira “correta” de entender e proceder com os surdos – porém associado à forma como a Língua de Sinais tem sido descrita e

utilizada na clínica fonoaudiológica e aos processos de essencialização da surdez e do surdo cultural tendo como base a exaltação da “diferença” (diversidade) surda – todos esses elementos estão funcionando em consonância com os discursos que os produzem, produzindo em conjunto a anormalização e a normalização do surdo cultural na graduação em Fonoaudiologia.

Tendo como base discursos culturalistas, a subjetivação de “sujeitos culturais” e a Língua de Sinais como elo que fundamenta e justifica esse movimento, a formação do fonoaudiólogo em relação aos surdos pode estar sendo pautada em uma reestruturação superficial de elementos, posto que estão sendo inseridos nos currículos termos e disciplinas que dizem da cultura surda, mas discursivamente continuam sendo pautados na clínica, na biologização e na reabilitação, tendo discursos da medicina como fundantes e balizadores desse (renovado) processo de normalização. Mudaram as nomenclaturas, os lugares, as narrativas, mas, em meio a todos esses processos políticos e culturais, os surdos estão sendo recolocados no centro de ação das práticas disciplinares de correção e de normalização. Do deficiente auditivo ao surdo, da deficiência auditiva à surdez, do estigma ao reconhecimento cultural, da oralização à Língua de Sinais, não há superação, não há substituição de um entendimento pelo outro, há deslocamentos que, a meu ver, não se mostram marcantes até o momento. Continuamos falando do mesmo “paciente” no contexto do currículo de Fonoaudiologia, com nova roupagem, novo referencial terapêutico, um diferencial linguístico, mas com a normalização ainda bem presente nas suas práticas, mesmo que tenha por critério elementos (ditos) culturais.

Olhando para o conjunto dos quadros e, após todo movimento analítico que desenvolvi nessa dissertação, passo agora a problematizar os saberes que vejo como constituintes do currículo de Fonoaudiologia. Localizo de uma forma ampla esses saberes da seguinte forma: saberes clínico-terapêuticos (avaliação, diagnóstico, oralização e demais procedimentos terapêuticos); saberes culturais (surdez cultural, bilinguismo e Língua de Sinais) e saberes clínico-culturais (a LIBRAS e a oralização, readequação da atuação junto aos surdos).

Os saberes clínico-terapêuticos já foram amplamente discutidos no decorrer da dissertação, principalmente no segundo movimento com os textos híbridos, e são os que aparecem com maior ênfase nos materiais analisados. Nada surpreendente por se tratar de uma profissão da saúde, mas que, nem por isso, deixa de chamar a atenção, quando se pretende encontrar possíveis ressonâncias culturais nesse currículo. Esses saberes

aparecem como o grande fio condutor do currículo que, mesmo quando aborda a surdez cultural, o faz de maneira geral, com base em discursos médicos ou, de alguma forma, trazendo a deficiência para o contraponto. Essa gama de saberes aparece muito mais inserindo os surdos na lógica clínica, do que constituindo e promovendo um outro espaço nesse currículo que possibilite que a cultura surda seja considerada e posta em relação ao contexto mais amplo desse currículo.

Dividi os excertos do material de análise em dez quadros, com o intuito de organizá-los didaticamente, mas considero que entre eles havia consonâncias que permitiam outros agrupamentos mais amplos ou até mesmo uma organização sem subdivisões. Faço esses comentários em relação à forma de organização dos excertos, para destacar que os saberes e discursos que constituem e mobilizam os elementos curriculares analisados, de uma forma geral, atravessam todos os quadros fazendo-os muitas vezes dialogar entre si nas análises que desenvolvi. Isso aparece marcadamente em relação aos processos de normalização que parecem balizar a Fonoaudiologia no contexto da surdez, independentemente desse paciente ser surdo ou deficiente auditivo. Os saberes culturais que dizem da surdez e os saberes clínico-terapêuticos que dizem da deficiência auditiva dialogam permanentemente tendo como base a normalização, posto que quando a Língua de Sinais é contemplada, a oralização logo é colocada no contraponto, seja na literatura da área, seja nos currículos que se propõem a abordar o bilinguismo.

Denomino esses saberes que vejo no “limite”, de clínico-culturais, por entendê-los como saberes que transitam entre discursos clínicos e discursos culturais que não se fixam em definitivo em nenhum deles, por se tratarem de saberes em constituição. São saberes que têm por base tanto atravessamentos culturais, quanto toda a bagagem terapêutica (e pedagógica) que constituiu o campo da Fonoaudiologia em relação aos deficientes auditivos, ainda marcadamente presentes na literatura da área e na prática fonoaudiológica (principalmente dos profissionais que foram formados exclusivamente nessa lógica e com esse embasamento teórico), mas que já mostram alguns deslocamentos interessantes com vistas ao entendimento cultural da surdez.

Com a mobilização da comunidade surda e com a oficialização da Língua de Sinais, o currículo de Fonoaudiologia passou a ter que contemplar, ao menos minimamente, a surdez cultural na sua seleção de conteúdos, agregando saberes que remetem ao reconhecimento dos surdos e da sua língua. Mas, como afirmei anteriormente, não vejo essa reorganização curricular como definitiva ou estável, vejo

esses saberes como saberes em constituição, posto que se estabelecem em um campo de disputas e geram efeitos que extrapolam o próprio currículo, o que não é o mesmo que afirmar que o currículo abrange qualquer coisa.

Sobre essa discussão, Garcia e Moreira (2003) propuseram uma interessante distinção entre currículo *stricto sensu* e currículo *lato sensu*, para argumentar sobre as dificuldades de problematizar esse campo que, em determinados enfoques, mostra-se restrito demais e, em outros, abrangente demais, perdendo-se a própria instituição de ensino e o conhecimento em meio a um contexto muito amplo.

O currículo *stricto sensu* seria aquele que traz uma visão limitada de currículo, restrita apenas à instituição de ensino, ou até mesmo apenas à “sala de aula, aos conhecimentos que são transmitidos, criados ou recriados” na instituição e ao processo de ensino e de aprendizagem. “E disso não sai”, ficando preso à instituição de ensino. Já o currículo *lato sensu* seria aquele que abre demais, saindo da instituição para o entorno da mesma, e ampliando tanto as possibilidades de ver o currículo em diferentes aportes culturais, que se perde “a questão central que seria a questão do currículo” na instituição de ensino (GARCIA e MOREIRA, 2003, p. 23).

Os autores sugerem então que se encontre um meio termo em relação a esses dois pólos, pondo foco primordial na instituição de ensino, mas sem perder de vista a noção mais ampla do contexto no qual a mesma está inserida e em permanente diálogo. Esse seria o currículo que interessa enfocar, o currículo que está interagindo, “que está recebendo impulsos, que está dialogando, que está buscando informações, está buscando enriquecimento, que está levando o aluno a entender melhor as relações, a criticar, a se situar” (GARCIA e MOREIRA, 2003, p. 24).

Apontei anteriormente que vejo a reorganização curricular dos currículos de Fonoaudiologia como algo em construção, indefinido e instável, e isso é bom, isso marca a produtividade do processo, pois se parto de uma noção mais ampla de currículo, (claro que sem abranger tudo e qualquer coisa), entendo que nunca será um produto acabado, mas em permanente discussão e renegociação, posto que se dá na cultura.

Gostaria de poder pensar que a Língua de Sinais está gerando “desconforto” no currículo de Fonoaudiologia, pois isso me remeteria a pensar que sua inserção curricular está sendo problematizada, posta em relação aos demais componentes curriculares que não compartilham dos mesmos pressupostos de uma língua que traz consigo um marcado referencial cultural e político. Se a presença da Língua de Sinais no currículo de Fonoaudiologia não estiver gerando nenhuma ressonância, é sinal de que foi

simplesmente absorvida por essa estrutura, e isso, a meu ver, se faz problemático.

É fato que a Fonoaudiologia é uma especialidade constituída com base no entrecruzamento entre a Medicina e a Pedagogia, e é facilmente observável o quanto a mesma permanece embasada em saberes oriundos dessas áreas. Colocar os surdos nesse contexto sem que se faça circular discursos antropológicos e culturalistas, em meio a tantos outros discursos que tem como eixo a reabilitação, não possibilita que os alunos estabeleçam outras relações com a surdez e lancem outros olhares sobre esses sujeitos. Esse tipo de enfoque remete a um currículo limitado, tal como Moreira e Garcia (2003) conceituam, restrito apenas à instituição de ensino e aos conhecimentos transmitidos, criados ou recriados na Fonoaudiologia, produzindo processos de ensino e de aprendizagem que dificilmente extrapolam os limites definidos pelos discursos que os sustentam e legitimam.

Considerar que saberes estão autorizados a constituir o currículo de Fonoaudiologia implica considerar os processos e relações de poder que selecionam determinados saberes e não outros. Implica perceber os silenciamentos e processos de seleção “que ocorrem desde a concepção dos currículos até sua tradução por professores e estudantes no âmbito das práticas pedagógicas. Implica analisar que saberes e experiências são incorporados e valorizados nos currículos”. Implica verificar que posições de sujeito se está produzindo. “Implica, em síntese, compreender razões e efeitos das ênfases e omissões referentes a saberes, significados e identidades” (CANEN e MOREIRA, 2001, p. 08).

Tendo como eixo curricular saberes clínico-terapêuticos, a Fonoaudiologia continuará produzindo profissionais aptos a trabalhar com o deficiente auditivo e a minimizar os efeitos dessa deficiência sensorial. Por mais que haja saberes clínico-culturais sendo conjugados a esse eixo, a sutileza (e pouca inserção) dessas interferências parecem não ser suficientes para provocar deslocamentos discursivos em relação aos surdos nesse contexto. Os saberes culturais, geralmente concentrados nas disciplinas específicas de Língua de Sinais, parecem não estar sendo postos em articulação com as demais disciplinas, sendo assim, por mais que a língua surda seja considerada no currículo, o surdo continuará sendo posicionado no lugar da falta e da deficiência.

Vejo na articulação desses saberes (clínico-terapêuticos, culturais e clínico-culturais) possibilidades de deslocamentos em relação aos surdos no currículo de Fonoaudiologia, desde que essa articulação seja posta (e mantida) em movimento. Vejo

nos materiais analisados essa possibilidade de interlocução entre o clínico e o cultural, posto que há autores da área que já estão colocando-se a pensar sobre a surdez cultural, e a problematizar a atuação do fonoaudiólogo frente a isso, e também por constatar que há universidades que estão ampliando o enfoque nos surdos em seus currículos, mesmo que unicamente com base na disciplina (obrigatória) de Língua de Sinais.

Desestabilizar discursos e saberes historicamente constituídos e respaldados não constitui tarefa fácil, deslocar os surdos do lugar instituído de deficientes requer uma “renegociação” de lugares, de aportes teóricos e de campos de saber que necessitam de um amplo movimento político e cultural. Mas os primeiros deslocamentos, no Rio Grande do Sul, já foram iniciados pela comunidade surda, pelo NUPPES, pela FENEIS, pelo GIPES, entre outros grupos e pesquisadores que estão se colocando a pensar e a formular proposições sobre os surdos, sua língua, sua educação e sua cultura. Tive com essa dissertação, a modesta intenção de me filiar a todo esse contexto que vem sendo mobilizado em torno do reconhecimento da diferença política e cultural dos surdos. Coloquei a minha profissão no centro dessa discussão, por entender a sua relevância no contexto da surdez e por considerar que a ressignificação da surdez cultural para esses profissionais se faz imprescindível, para que, em nome da suposta necessidade de reabilitação, a Fonoaudiologia não continue a cometer as mesmas violências simbólicas em relação aos surdos. Impondo uma única leitura da surdez no contexto familiar e escolar, impondo a identidade fixa da deficiência auditiva a esses sujeitos e impondo a oralização como a única possibilidade de comunicação efetiva para os surdos.

Penso que a Fonoaudiologia pode estabelecer relações com a surdez cultural, desde que não a reduza a uma língua instrumental, e não a reconfigure em uma nova condição patológica, mas que se coloque na discussão mais ampla e se disponha a colocar sob tensão a profissão, suas práticas e suas arraigadas formas de olhar para os surdos e para a surdez como condição de deficiência.

## Quarto Movimento

### Algumas considerações

---

# Quarto Movimento

## Algumas considerações

---

Descentralizar o sujeito para entendê-lo como constituído nas práticas culturais e assujeitado a diferentes práticas sociais leva-nos a falar de identidades passíveis de serem inventadas para e por ele. Essas identidades são produzidas nas diferentes redes de poder e nos diferentes sistemas de significação que estão em ação pelo uso da linguagem. Tais sistemas de significação e de representações culturais multiplicam-se de acordo com as possibilidades lingüísticas de narrá-los (LOPES, 2004). A multiplicação das possibilidades de narrar os sujeitos e de inventá-los de acordo com diferentes grupos culturais produz a multiplicidade de posições que eles podem ocupar. Tais posições estão indissolúvelmente ligadas a identidades, dentro de determinados contextos (LOPES, 2008, p. 59-60).

O uso de Sinais na educação do surdo, a importância da Língua de Sinais e da cultura do surdo, o movimento surdo, tudo isso faz parte de um momento em que as minorias reivindicam a sua cidadania e os seus direitos. A educação do surdo também é um movimento político de grandes proporções para quem é surdo. A grande questão é: estamos ou não envolvidos neste processo? Na verdade estamos, e o problema se relaciona a outras questões: De que lado estamos? Por que? Como? Somente a resposta a estas questões pode fazer com que possamos realizar bem o nosso trabalho (MOURA, LODI e HARRISON, 1997, p. 355).

Oficialização da Língua de Sinais, cultura surda, mobilização política da comunidade surda, difusão da Língua de Sinais: a Fonoaudiologia está ou não envolvida neste processo? Sim, a Fonoaudiologia está envolvida nesse processo, seja em decorrência das determinações da legislação sobre a LIBRAS, seja em decorrência da inclusão escolar dos surdos e do chamado da escola pelos especialistas da saúde para dar subsídios a esse processo, seja ainda pela necessidade posta de se adequar a profissão a um “novo perfil” de possíveis pacientes. Frente a essa constatação encaminho de outra forma o questionamento: de que formas a Fonoaudiologia está envolvida nesse processo?

Seja com as recentes aproximações com os surdos e sua língua, seja como eixo central da aquisição da língua oral pelo deficiente auditivo, a Fonoaudiologia se

constitui, atualmente, pautada nesse duplo jogo de relações e de possibilidades de contextualização. Considero que cabe agora à profissão, enquanto campo de saber, localizar-se nesses dois territórios e pautar-se em diferentes entendimentos teóricos e de atuação sobre os surdos e sobre a surdez para poder dar conta das demandas instituídas com a inserção da Língua de Sinais na graduação em Fonoaudiologia.

Para tanto, pode-se partir então, da problematização dos saberes que estão constituindo a formação em Fonoaudiologia em relação aos surdos e à surdez e essa foi a pergunta central que mobilizou essa pesquisa. Partindo da identificação e ordenação dos elementos que apareciam indicando os saberes que constituem a formação desses profissionais em relação aos surdos, discuti como a normalização está envolvida nesse processo atravessando-o e constituindo-o. Mapeei esses elementos discutindo e analisando os significados que lhes são atribuídos pelas ementas e bibliografias, e de que formas estão implicados na constituição do currículo de Fonoaudiologia.

Penso que o grande desafio é contemplar a cultura surda no currículo de Fonoaudiologia sem colocá-la em relação binária com a cultura ouvinte, e ensinar a Língua de Sinais para esses acadêmicos sem que se produza uma “intercomunicação ilusória” instrumental e apenas terapêutica.

#### **Digressão 22 - Provocando os movimentos finais**

*Ao propor possibilidades de relação entre os surdos e a Fonoaudiologia durante essa pesquisa, em vários momentos me perguntei se isso seria mesmo possível. Se as apropriações e usos clínicos não seriam inevitáveis e esse movimento de contemplar a diferença surda nesse contexto não fosse apenas uma mobilização solapada pela própria intenção.*

*Mas, ao mesmo tempo, tinha claro para mim que, se o estreitamento de relações entre os surdos e a Fonoaudiologia está dado, a necessidade de se pensar possibilidades de inventar a surdez cultural de outras formas nesse contexto também estava dada.*

*O ponto principal a ser pensado então é que esse movimento de invenção não pode remeter a apenas um dos focos de atuação da profissão isoladamente, há que se repensar a profissão como um todo, já que esse “paciente” pode estar transitando entre diferentes âmbitos do contexto clínico-terapêutico da Fonoaudiologia, ou talvez possa nem estar. É fundamental que o profissional dessa área esteja apto a estabelecer essas diferenciações e a respeitar as opções do paciente.*

*Surdos e deficientes auditivos não são duas faces de uma mesma moeda e é dessa diferenciação que os gestores das graduações em Fonoaudiologia poderiam partir para começar a repensar o currículo desse curso frente à necessidade de inserção da Língua de Sinais nos mesmos.*

*Com base nessas considerações, desenvolvo os movimentos textuais finais da escrita dessa dissertação.*

Durante a elaboração dessa dissertação delineei todo o percurso que articulou meu movimento de pesquisa. Fui mostrando as intenções de análise, os focos de

interesse e as possibilidades de escrita que fui desenvolvendo de forma condizente ao fluxo de inter-relações que essa pesquisa foi adquirindo. Penso que encontrei na noção de “movimento” uma forma de entendimento e de elaboração das redes textuais que desenvolvi, que deu conta de imprimir ao entrecruzamento textual que compus as relações que julguei necessárias e produtivas para olhar para o currículo de formação em Fonoaudiologia.

Transitei por diversos materiais passíveis de serem utilizados nas análises da pesquisa. Todos, de alguma forma, me apontavam caminhos, e, nesse processo, fui buscando formas de encaminhar e focar minhas análises dentro desse universo de possibilidades. Utilizei materiais que serviram para mobilizar partes da dissertação e que foram conduzindo o texto e meu foco de pesquisa para os materiais de análise principais.

Tendo como eixo quatro grandes movimentos, desenvolvi textos que foram deslocando esses eixos e mobilizando diferentes possibilidades de interlocução com a pergunta central que embasa essa dissertação: “Que saberes constituem a formação do fonoaudiólogo e instituem formas de olhar para os surdos e para a surdez?”

No primeiro movimento – “Sobre surdos, bocas e mãos”, delinee a pesquisa, estreitando relações com o referencial teórico que utilizo e com as ferramentas em operação nas análises dos materiais de pesquisa.

No segundo movimento – “Sobre Fonoaudiologia”, iniciei as análises dessa pesquisa, problematizando os “olhares” da Fonoaudiologia em relação aos surdos e à surdez, que vêm constituindo esses sujeitos no decorrer da história tendo como base discursos médicos, assistencialistas, caritativos e pedagógicos, que vem agindo na captura da diferença surda em uma identidade deficiente fixa, patologizada e homogênea. Trouxe também para a problematização desse contexto, a constituição da Fonoaudiologia enquanto área das ciências da saúde, assim como alguns acontecimentos históricos que vieram a produzir a institucionalização da profissão na década de 1980. Nesse movimento também desenvolvi a análise de textos híbridos, formados por relatórios de atendimento fonoaudiológico e excertos de bibliografias da área da Fonoaudiologia, já entendendo esses elementos como parte do currículo.

No terceiro movimento – “Sobre surdos e Fonoaudiologia”, dei continuidade às análises realizadas no movimento anterior, subdividindo-o em dois movimentos analíticos com a intenção de utilizar os outros dois materiais selecionados (ementas e bibliografias) de maneira produtiva e articulada. No primeiro movimento analítico –

“Práticas fonoaudiológicas: relações entre a Língua de Sinais e a normalização dos surdos”, tendo como foco de análise excertos de livros utilizados e/ou indicados durante a graduação em Fonoaudiologia, pautei minhas análises em seis quadros de recorrências, são eles:

Quadro 1 – Avaliação e diagnóstico

Quadro 2 – Práticas fono-pedagógicas

Quadro 3 – O surdo

Quadro 4 – LIBRAS: a língua dos surdos

Quadro 5 – A LIBRAS e a oralização

Quadro 6 – Repensar a formação

No segundo movimento analítico – “Surdez e bilinguismo: aproximações e rupturas no currículo de Fonoaudiologia” utilizei como foco de análise excertos de ementas dos currículos de Fonoaudiologia de dez instituições selecionadas e pautei minhas análises em quatro quadros de recorrências, são eles:

Quadro 7 – Identificar, conhecer e avaliar

Quadro 8 – Tratar e reabilitar

Quadro 9 – Surdez cultural

Quadro 10 – O enfoque bilíngue

Nesses movimentos de análise transitei entre a produção do anormal e da sua anormalidade como condição de existência dos normais, situando a avaliação, o diagnóstico e a terapia fonoaudiológica como engrenagens em funcionamento nesse processo de fabricação do sujeito surdo, pondo como mecanismo principal desse processo de subjetivação as práticas disciplinares e o poder de normalização que, ao capturarem esses sujeitos, agem na correção e na homogeneização desses corpos “deficientes”.

Coloquei foco também nas relações que se estabelecem entre a maquinaria escolar e a Fonoaudiologia como engrenagem dessa maquinaria, atuando em conjunto tanto na invenção do sujeito deficiente, foco de intervenção clínica e pedagógica, quanto na manutenção dessa condição e desse vínculo que se reforça agora com a pedagogização e a patologização da Língua de Sinais, tanto nos contextos acadêmicos quanto nos contextos escolares.

Vou sendo conduzida pelos excertos e recorrências discursivas até chegar na necessidade de se repensar a formação do fonoaudiólogo frente à introdução da Língua de Sinais tanto no currículo de formação quanto na prática clínica, partindo da surdez

como uma diferença cultural e política. Aqui localizo a tese que desenvolvo nessa dissertação expressa na pergunta que mobilizou minha pesquisa. Repensar a formação desses profissionais frente a esse novo contexto me parece uma condição necessária para que a Língua de Sinais não seja apenas inserida como mais uma disciplina de um currículo eminentemente clínico, pautado em uma concepção de paciente subjetivado por discursos médicos, que se sobrepõe, a princípio, a qualquer outro entendimento de relação possível entre o terapeuta e o sujeito com o qual se relaciona na prática clínica.

Vejo que os saberes que constituem o currículo de formação do fonoaudiólogo em relação aos surdos se baseiam em discursos médicos, com vistas à disciplinarização, correção, normalização e homogeneização desses sujeitos agora com base em “critérios culturais”.

A Língua de Sinais foi incorporada aos currículos, mas, de acordo com o que as análises indicam, tanto a língua quanto a cultura surda estão sendo postas em relação aos parâmetros ouvintes de comunicação, de educação e de cultura. Admite-se que a Língua de Sinais é importante, mas a oralidade sempre vem como algo imprescindível a ser aprendido pelo surdo, mesmo que seja após a aquisição da LIBRAS, tida como meio de comunicação mais acessível ao surdo, portanto priorizada em um primeiro momento, ou colocada como necessária nos casos em que o processo de oralização fracassa.

Destaco, porém, que não se tratam apenas de usos interessados da Língua de Sinais por parte desses especialistas, mas sim de movimentos de ressignificação de uma área da saúde em relação a um contexto cultural e político que está sendo posto pela mobilização da comunidade surda em prol da aceitação da sua diferença.

Concomitantemente, vejo também possibilidades de deslocamentos dos lugares postos aos especialistas da saúde, tanto médicos quanto fonoaudiólogos, de “vilões” da história, pois eles também estão sendo ressignificados nesse processo, assim como suas práticas e possibilidades de atuação. Há outras relações culturais e políticas sendo estabelecidas, não só da comunidade surda, mas também dos próprios deficientes auditivos que estão promovendo movimentos políticos em prol do reconhecimento dos seus direitos de serem oralizados e de serem escolarizados com base na língua portuguesa oral. Nesse viés não é mais a ouvintização do surdo que se faz problema, mas a falta de acesso a alguma possibilidade de viver a condição do “não ouvir”, que venha a permitir que esses sujeitos, independentemente das suas escolhas pessoais, tenham acesso à comunicação, a escolarização e ao convívio social.

Nesse sentido a surdez passa a contemplar outras possibilidades de significação.

Nesse sentido a surdez não se mantém atrelada ao viés da patologia, nem ao da deficiência, passando a ser constituída por outros discursos que dizem do ser surdo e das suas possíveis relações com a Fonoaudiologia, mais como uma escolha do que como uma imposição.

Parafraseando a provocação feita por Lopes<sup>55</sup> (2008, p. 73), pergunto: será possível trabalhar com a diferença surda na graduação em Fonoaudiologia sem reduzi-la à diversidade e a posições clinicamente justificadas?

Penso que isso só será possível se a Fonoaudiologia deslocar os surdos da mesma matriz discursiva na qual localiza e subjetiva os deficientes auditivos. Tendo como base essa diferenciação será possível começar uma conversa sobre o entendimento antropológico-cultural da surdez nas relações e nos saberes que constituem o currículo de formação do fonoaudiólogo.

A Fonoaudiologia não está excluída do contexto da surdez cultural, pois há surdos que, mesmo pertencendo à comunidade surda com sua língua e cultura, têm interesse em desenvolver ou aperfeiçoar a comunicação oral. Olhando de outra forma, vejo a Fonoaudiologia nesse contexto não mais como uma imposição, mas como uma opção dos próprios surdos. Concordo que, durante os primeiros anos de vida, com a acentuada mielinização do cérebro e a sua intensa capacidade de plasticidade e readequação funcional, seja importante que a criança surda tenha acesso à terapia fonoaudiológica e à protetização, desde que sejam apresentados a essa família tanto as questões clínicas quanto as questões culturais que podem envolver a surdez. Posto que assim como os primeiros anos de vida são fundamentais para o aproveitamento de resíduos auditivos e para a reabilitação das funções auditivas, também são anos fundamentais para que a criança surda tenha acesso à Língua de Sinais e a seus pares surdos, considerando-se que a oralização constitui uma língua utilitária para o surdo, como um acervo de vocabulários distribuídos entre temas e assuntos do cotidiano, e a Língua de Sinais constitui toda a base lingüística a partir da qual o surdo virá a se desenvolver e significar o mundo, suas relações e experiências.

É possível trabalhar com a diferença surda na graduação em Fonoaudiologia, desde que o fonoaudiólogo tenha a humildade profissional de se retirar do centro das relações que visam ao desenvolvimento do surdo, partindo do entendimento de que, em um viés cultural, a surdez não é sinônimo de patologia e que se coloque como uma

---

<sup>55</sup> “É possível trabalhar com a diferença na escola sem a reduzir à diversidade e a posições clinicamente justificadas?” (LOPES, 2008, p. 73).

possibilidade a ser escolhida dentro desse amplo quadro de desenvolvimento. Não visando exclusivamente ensinar a Língua de Sinais ao surdo, ressignificando-a em relação às patologias de aquisição de linguagem e suas derivadas, mas sim estabelecendo os primeiros vínculos entre a família, a comunidade surda e a Língua de Sinais, em decorrência de ser um dos primeiros especialistas que a família procura nos momentos iniciais de diagnóstico da deficiência auditiva. Nesse sentido, penso que cabe ao fonoaudiólogo deslocar a criança do lugar da deficiência mostrando aos pais que é possível viver a surdez de outras formas e introduzir a Língua de Sinais como elemento fundante desse processo de desenvolvimento.

Embasando sua atuação nessas diretrizes o fonoaudiólogo estará propiciando a multiplicação das possibilidades de narrar os sujeitos surdos e de inventá-los de diferentes formas, produzindo a multiplicidade de posições que eles podem ocupar, seja no contexto da graduação, seja no contexto familiar, escolar, clínico ou qualquer outro contexto no qual os surdos se fizerem presentes.

Penso que essas análises e considerações feitas sobre o tema em questão não encontraram aqui um desfecho ou qualquer possibilidade de finalização dos vieses de problematização que abrangem. Vejo que as relações entre a surdez cultural e a Fonoaudiologia estão em pleno processo de readequação de lugares e de estabelecimento de interlocuções, tanto no âmbito da graduação quanto no âmbito clínico, e isso pede por outros olhares, outras discussões, outras pesquisas e outras perguntas. Esse jogo de lugares, de relações e de discursos deixa em aberto a possibilidade dessa pesquisa, iniciada por mim no mestrado, ter continuidade em outro momento de estudo. Finalizo essa dissertação colocando-a na provisoriedade que, desde o início, intentei fazer, deixando-a à espera de outros movimentos, movimentos estes que pretendo colocar em funcionamento, em breve, em um programa de doutorado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ALMEIDA, Katia de; IORIO, Maria Cecília Martinelli. Próteses auditivas: fundamentos teóricos e aplicações clínicas. São Paulo: Lovise, 1996.

ARNOLD, Delci. Dificuldade de aprendizagem, condições de corrigibilidade e escola para todos. Dissertação de mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo: PPGEDU/UNISINOS, 2006.

AZEVEDO, Marisa Frasson de. Avaliação audiológica no primeiro ano de vida. In: LOPES FILHO, Otacílio (Org.). Tratado de Fonoaudiologia. São Paulo: Roca, 1997.

BALIEIRO, Clay Rienzo; FICKER, Luisa Barzaghi. Reabilitação Aural: a clínica fonoaudiológica e o deficiente auditivo. In: LOPES FILHO, Otacílio (org.). Tratado de Fonoaudiologia. São Paulo: Rocca, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. Vidas desperdiçadas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BENVENUTO, Andrea. O surdo e o inaudito. À escuta de Michel Foucault. In: GONDRA, José e KOHAN, Walter (orgs). Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 227-246.

BERBERIAN, Ana Paula. Fonoaudiologia e educação: um encontro histórico. São Paulo: Plexus, 2007.

BEVILACQUA, Maria Cecília; FORMIGONI, Gisele Maria Pimentel. Audiologia Educacional: uma opção terapêutica para a criança deficiente auditiva. 3 ed. São Paulo: Pró-Fono, 2000.

BORGES, Nara Raquel Nehme. Na maquinaria escolar a engrenagem clínica normaliza sujeitos infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo: UNISINOS/PPGEDU, 2006.

CAMPOS, Carlos Alberto Herrerias; RUSSO, Iêda Chaves Pacheco e ALMEIDA, Katia de. Próteses Auditivas: uma revisão histórica. In: ALMEIDA, K.; IORIO, M. C. M. Próteses auditivas –fundamentos teóricos & aplicações clínicas. 2 ed. São Paulo: Lovise, 2003.

CANEN, Ana e MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Orgs.). Ênfases e omissões no currículo. São Paulo: Papirus, 2001.

CÁRNIO, Maria Sylvia; COUTO, Maria Inês Vieira; LICHTIG, Ida. Linguagem e surdez. In: LACERDA, Cristina B. F. de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília. São Paulo: Plexus, 2000.

CASANOVA, Jordi Peña e colaboradores. Manual de Fonoaudiologia. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. A fonoaudiologia no Brasil: reflexões sobre os seus fundamentos. São Paulo: Cortez, 1985.

CICCONI, Marta. Comunicação Total. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. Áreas de competência do fonoaudiólogo no Brasil. Conselho Federal de Fonoaudiologia. Documento Oficial - 2ª Edição - Março/2007. 8º Colegiado - Gestão 2004/2007.

CORRÊA, Jordelina Montalvão. Surdez e os fatores que compõe o método áudio + visual de linguagem oral para crianças com perda auditiva. São Paulo: Atheneu, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, cinema... Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

DAL IGNA, Maria Cláudia. “Há diferença”? Relações entre desempenho escolar e gênero. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DANESI, Marlene. Canarim. O admirável mundo dos surdos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

DORIA, Ana Rimoli de Faria. Manual de educação da criança surda. Rio de Janeiro: INES, 1961.

EWALD, F. Foucault, a norma e o Direito. Lisboa: Vega, 1993.

FARIAS, Gisele Machado; FRONZA, Cátia de Azevedo. Aquisição da Língua Portuguesa escrita por crianças surdas. Revista Entrelinhas. Ano III – Número 2. jul/dez de 2006. Disponível em <http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=5&s=3>. Consulta em 23/07/09.

FENEIS (org.). Política educacional para surdos do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

FENEIS – “Divulgação e institucionalização da Libras”. Disponível em [http://www.feneis.org.br/page/artigos\\_detalhe.asp?categ=0&cod=35](http://www.feneis.org.br/page/artigos_detalhe.asp?categ=0&cod=35). Consulta em 10/08/09.

FENEIS. Biblioteca virtual – Arquivo. Disponível em <http://www.feneis.com.br/page/recorte.asp>. Consulta em 23/07/09.

FONSECA, Márcio Alves. Entre monstros, onanistas e incorrigíveis: as noções de “normal” e “anormal” nos cursos de Michel Foucault no Collège de France. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 237 – 253.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. História da violência nas prisões. 28. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Começando uma conversa sobre currículo. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (orgs.). Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003. p. 7-40.

GESUELI, Zilda Maria. Língua de Sinais e aquisição da escrita. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria. Cidadania, surdez e linguagem. São Paulo: Plexus, 2003.

GIORDANI, Liliane Ferrari. “Quero escrever o que está escrito nas ruas”: representações culturais da escrita de jovens e adultos surdos. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: FAGED/PPGEDU, 2003.

GOLDFELD, Márcia. Fundamentos em Fonoaudiologia: Linguagem. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GUEDES, Betina S. Relatórios clínicos: documentos de identidade da infância surda. Monografia (Especialização em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

IERVOLINO, Sonia Maria S.; CASTIGLIONI, Márcia; ALMEIDA, Katia de. Orientação e Aconselhamento no processo de reabilitação auditiva. In: Katia de Almeida; Maria Cecília Martinelli Iorio. (Org.). Próteses auditivas: fundamentos teóricos e aplicações clínicas. 2 ed. São Paulo: Editora Lovise, 2003, v. , p. 411-426

JAKUBOVICZ, Regina. Avaliação, Diagnóstico e Tratamento em Fonoaudiologia: Psicomotricidade, Deficiência de Audição, Atraso de Linguagem Simples e Gagueira Infantil. 2 ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

JAMIESON, Janet R. O impacto da deficiência auditiva. In: KATZ, Jack. Tratado de Audiologia Clínica. São Paulo: Manole, 1999.

JUNIOR, Fernando Caggiano. Acessórios para deficientes auditivos. In: LOPES FILHO, Otacílio (org.). Tratado de Fonoaudiologia. São Paulo: Rocca, 1997.

KARNOPP, Lodenir Beker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de; TESKE, Ottmar (org.). Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 56-61.

KOZLOWSKI, Lorena. A educação bilíngue-bicultural do surdo. In: LACERDA, Cristina de; NAKAMURA, Helenice; LIMA Maria Cecília. Fonoaudiologia: Surdez e abordagem bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000.

LACERDA, Armando Paiva de. Audiologia Clínica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1976.

LACERDA Cristina de; MANTELATTO, Sueli Aparecida Caporali. A prática fonoaudiológica frente às diferentes concepções de linguagem. In LACERDA, Cristina de; NAKAMURA, Helenice; LIMA Maria Cecília. Fonoaudiologia: Surdez e abordagem bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. O que lembram os surdos de sua escola: discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização. In: THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (Org.). A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 47-62.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (Org.). A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LIMA, Maria Cecília Marconi Pinheiro; BOECHAT, Heloisa Arruda; TEGA, Lígia Maria. Habilitação Fonoaudiológica da surdez: uma experiência no Cepr/FCM/Unicamp. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria. Cidadania, surdez e linguagem. São Paulo: Plexus, 2003.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos. In: LACERDA, Cristina de; NAKAMURA, Helenice; LIMA Maria Cecília. Fonoaudiologia: Surdez e abordagem bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão: a invenção dos alunos na escola. In: RECHICO, Cíntia Frano; FORTES, Vanessa Gadelha. A educação e a inclusão na contemporaneidade. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008. p.29-80.

LOPES, Maura Corcini. Surdez e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Maura Corcini. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (Org.). A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LOPES, Maura Corcini. O processo de normalização e ouvintização surda no espaço da escola de surdos. In: Reunião anual da ANPED, 26, 2003. Anais. Caxambu: ANPED, 2003. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>. Consulta em 1/12/09.

LOPES, Maura Corcini. Foto&grafias: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Programa

de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: FAGED/PPGEDU, 2002.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*. V24, n. especial, jul/dez. Florianópolis: UFSC, 2006, p.81-100.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Das fragilidades e das possibilidades de transitar na fronteira da inclusão/exclusão: a produção da diferença no discurso curricular. In: RECHICO, Cinara Frano; FORTES, Vanessa Gadelha. *A educação e a inclusão na contemporaneidade*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008, p.81-108.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. *A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: FAGED/PPGEDU, 2003.

LULKIN, Sérgio Andrés. *O silêncio disciplinado. A invenção dos surdos a partir das representações ouvintes*. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: FAGED/PPGEDU, 2000.

LULKIN, Sérgio Andrés. *O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada*. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 33-49.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. *Inclusão: entre espaços e saberes*. In: RECHICO, Cinara Frano; FORTES, Vanessa Gadelha. *A educação e a inclusão na contemporaneidade*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008, p.109-139.

MIRANDA, Wilson de Oliveira. *A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: FAGED/PPGEDU, 2007.

MOURA, Cecília de; LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn M. P. *História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais*. In: LOPES FILHO, Otacílio (org.). *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Rocca, 1997.

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. *Fonoaudiologia e surdez: uma análise dos percursos discursivos da prática fonoaudiológica no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2002.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A; GROSSBERG, Lawrence. *Estudos Culturais: uma introdução*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais*. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NORONHA, Maria Helena; RODRIGUES, Maria Helena. *O deficiente da audição e a educação especial*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

OLIVEIRA, Fabiana de. Por uma terapêutica fonoaudiológica: os efeitos do discurso médico e do discurso pedagógico na constituição do discurso fonoaudiológico. Dissertação (Mestrado em Letras) Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. A língua de sinais na educação de surdos. In: LACERDA, Cristina de; NAKAMURA, Helenice; LIMA Maria Cecília. Fonoaudiologia: Surdez e abordagem bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000.

PERLIN, Gládis T. T. O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: FAGED/PPGEDU, 2003.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RABINOVICH, Katia. Avaliação da audição na criança: Métodos e procedimentos mais utilizados para avaliar a audição de crianças a partir de um ano de idade até a idade escolar. In: LOPES FILHO, Octacílio. Tratado de Fonoaudiologia. São Paulo: Rocca, 1997.

RAMOS, Clélia Regina. Libras: a língua de sinais dos surdos brasileiros. Disponível em [www.editora-arara-azul.com.br](http://www.editora-arara-azul.com.br). Acesso em 09/10/2009.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro. História do povo surdo em Porto Alegre: imagens e sinais de uma trajetória cultural. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: FAGED/PPGEDU, 2004.

REVEL, Judith. Foucault: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROSA, Andréa da Silva. A presença do intérprete de Língua de Sinais na mediação social entre surdos e ouvintes. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria. Cidadania, surdez e linguagem. São Paulo: Plexus, 2003.

ROSLYNG-JENSEN, Ana Maria Amaral. Importância do diagnóstico precoce da deficiência auditiva. In: LOPES FILHOS, Otacílio. Tratado de Fonoaudiologia. São Paulo: Roca, 1997.

ROSSI, Tereza Ribeiro de Freitas. Mãe ouvinte/filho surdo: a importância do papel materno no contexto do brincar. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria. Cidadania, surdez e linguagem. São Paulo: Plexus, 2003.

ROSS, Mark. Habilitação e reabilitação dos distúrbios da audição. In: KATZ, Jack. Tratado de Audiologia Clínica. São Paulo: Manole, 1999.

SÁ, Nídia Regina Limeira. Educação de surdos: a caminho do bilinguismo. Niterói: EdUFF, 1999.

SANTOS, Maria Francisca Colella dos; LIMA, Maria Cecília Marconi Pinheiro; ROSSI, Tereza Ribeiro de Freitas. Surdez: diagnóstico audiológico. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria. Cidadania, surdez e linguagem. São Paulo: Plexus, 2003.

SANTOS, Teresa M. M. e RUSSO, Ieda C. Pacheco. A prática da audiologia clínica. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SARAIVA, Karla. Síntese elaborada sobre a aula de 25 de janeiro de 1978 do livro FOUCAULT, Michel. Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France: 1977-1978. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

SCHEID, Matilde. Saberes, correção e normalização no contexto da educação especial. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo: UNISINOS/PPGEDU, 2007.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva e. Surdez, inteligência e afetividade. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria – Cidadania, Surdez e Linguagem . São Paulo: Plexus , 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: Reunião anual da ANPED, 24, 2001. Anais. Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em [www.anped.org.br/reunioes/24/T1299570907599.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1299570907599.doc). Consulta em 12/09/09.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A política e a epistemologia do corpo normalizado. Espaço: informativo técnico científico do INES. N° 8 / dez. Rio de Janeiro: INES, 1997, p. 3-15.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidades terminais – As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVEIRA, Carolina Hessel. O currículo de língua de sinais na educação de surdos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2006.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. In: Educação e realidade. Porto Alegre. V.24, n° 2, jul/dez,

1999, p. 15-32.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. *A educação dos surdos no século XIX*. Actas do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto), 2008.

STROBEL, Karin Lílian. *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina: UFSC, 2006.

STUMPF, Mariana. Sistema Signwriting: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, Adriana da S. e LOPES, Maura Corcini. *A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul, Edunisc, 2004. p.143-159.

TEIXEIRA, Sylvio. Bueno. *A voz e a fala do surdo congênito*. Campinas: Nova Teixeira, 1975.

THOMA, Adriana da Silva. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 9-25.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n 6, 1992. p.225-246.

VEIGA-NETO, Alfredo. Linguagem, discurso, enunciado, arquivo, episteme... In: VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.107-130.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. *Contrapontos* - ano 2 - n. 4 - Itajaí, jan/abr 2002a. p. 43-51.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. Campinas: CEDES, Educação e Sociedade, v.23 n.79. Ago. 2002b. (versão impressa)

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

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, cinema...* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo e LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. Campinas: CEDES, Educação e Sociedade, v.28 n.100. Out. 2007. (versão impressa)

WEBER, Bruce A. Audiometria de tronco encefálico (ABR): estimativa do limiar e triagem auditiva. In: KATZ, Jack. Tratado de Audiologia Clínica. São Paulo: Manole, 1999.

# ANEXOS

## ANEXO 1:

### **Bibliografias recorrentes nos currículos de cinco universidades do Rio Grande do Sul.**

**Livro 1: Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue**

Organizadoras: Cristina B. F. de Lacerda; Helenice Nakamura; Maria Cecília Lima  
São Paulo: Plexus, 2000.

**Livro 2: Tratado de Fonoaudiologia**

Organizador: Otacílio Lopes Filho  
São Paulo: Roca, 1997.

**Livro 3: Audição em crianças**

Jerry L. Northern e Marion P. Downs  
São Paulo: Manole, 1989.

**Livro 4: Fundamentos em Fonoaudiologia: Audiologia**

Organizadora: Silvana Frota  
Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

**Livro 5: Cidadania, surdez e linguagem**

Organizadoras: Ivani Rodrigues Silva, Samira Kauchakje e Zilda Maria Gesueli  
São Paulo: Plexus, 2003.

**Livro 6: Próteses Auditivas: Fundamentos Teóricos e Aplicações Clínicas**

Katia de Almeida e Maria Cecília Martinelli Iorio Ed. Lovise 2 ed. , São Paulo, 2003.  
1 ed. 1996.

**Livro 7: Desenvolvimento auditivo de crianças normais e de alto risco**

Marisa Frasson de Azevedo, Raymundo Manno Vieira e Luiz Celso Pereira Vilanova  
São Paulo: Plexus Editora, 2001.

**Livro 8: Tratado de Audiologia Clínica**

Organizador: Jack Katz  
São Paulo: Manole, 1999.

**Livro 9: Fundamentos em Fonoaudiologia: linguagem**

Organizadora: Marcia Goldfeld  
Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

**Livro 10: Audiologia Educacional: Uma opção terapêutica para a criança deficiente auditiva.**

Bevilacqua, M. C. ; Formigoni, G.M.P  
São Paulo,SP: Pró-Fono,1997.