



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELENY BRANDÃO CAVALCANTE

**EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM ESTUDO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DE 1990 A
2013**

CAMPINAS

2016



ELENY BRANDÃO CAVALCANTE

**EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM ESTUDO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DE 1990 A
2013**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Filosofia e História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Luis Sanfelice

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA ELENY BRANDÃO CAVALCANTE, E ORIENTADA PELO PROF.DR. JOSÉ LUIS SANFELICE.

CAMPINAS

2016

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE/INSTITUTO**

TESE DE DOUTORADO

**EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM ESTUDO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DE 1990 A
2013**

Autora: Eleny Brandão Cavalcante

COMISSÃO JULGADORA

Orientador Prof. Dr. José Luís Sanfelice

Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno

Prof. Dr. Regis Henrique dos Reis Silva

Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2016

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica Universidade
Estadual de Campinas Biblioteca da
Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

C314e Cavalcante, Eleny Brandão, 1983-
Educação de surdos: um estudo das teses e dissertações de 1990 a 2013
/ Eleny Brandão Cavalcante. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.
Orientador: José Luis Sanfelice.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.
1. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934. 2. Surdos - Educação.
3. Perspectiva histórico-cultural. I. Sanfelice, José Luis, 1949-. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Education of deaf : a study of the theses and dissertations from 1990 to 2013

Palavras-chave em inglês:

Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934

Education of deaf

Cultural-historical perspective

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

José Luis Sanfelice [Orientador]

José Geraldo Silveira Bueno

Régis Henrique dos Reis Silva

Sérgio Educardo Montes Castanho

Anselmo Alencar Colares

Data de defesa: 04-07-2016

Programa de Pós-Graduação: Educação

Dedico essa dissertação ao meu filho Gabriel e
ao meu marido Alex, pelo amor compreensivo.

AGRADECIMENTOS

A jornada foi longa e espinhosa, mas teve que chegar ao fim. No entanto, muitas pessoas colaboraram de diferentes formas para que o objetivo de ter o doutorado concluído fosse alcançado.

Agradeço, primeiramente, aos amores da minha vida, meu filho Gabriel e meu marido Alex. O amor de filho e de marido foi fundamental para que eu tivesse força e determinação para seguir até o fim. O carinho acalentador e o companheirismo incondicional de vocês foram a minha fortaleza ao longo desses 4 anos.

Agradeço aos meus familiares, minha mãe e irmãs que sempre torceram por mim, acreditando que eu iria superar as dificuldades. A minha sogra por ter me socorrido nos afazeres domésticos, momentos finais de minha produção.

Ao apoio financeiro da CAPES, auxiliando com a oferta de bolsa, no deslocamento para Campinas para a realização das aulas e nos exames de qualificação e defesa. A UFOPA por ter proporcionado a logística necessária para que pudéssemos desenvolver a nossa pesquisa e realizarmos nossos estudos.

Aos coordenadores do Dinter, Prof^a.Dr^a Lilia Colares e Prof. Dr. Anselmo Colares, pelo apoio pedagógico e logístico ao longo de todo o curso. Aos coordenadores do doutorado, na Unicamp, Prof. Dr. Claudinei Lombardi, pelas conversas acadêmicas e pelo incentivo em minha pesquisa e à Prof^a. Dr^a Mara Jacomeli, pela disposição em resolver todos os assuntos relativos ao Dinter.

Aos meus orientadores. Inicialmente a Prof^a. Dr^a Regina Maria de Sousa, por ter aceitado me orientar e ter incentivado para que eu seguisse na escolha teórica que estava me instigando, mesmo que para isso eu tivesse que ir para outra linha de pesquisa e para outro orientador. Ao querido Prof. Dr. José Luis Sanfelice, por ter me acolhido como orientanda. Suas palavras incentivadoras e seu falar calmo e fraterno foram fundamentais, para a minha segurança emocional ao longo da pesquisa. Obrigada por ter apostado e confiado que iria dar certo.

Aos membros da banca de defesa e qualificação pelas colaborações em meu trabalho. Principalmente, ao Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, cujas colaborações na qualificação e as leituras e obras indicadas, foram norteadoras de meu trabalho.

Aos colegas de doutorado. Nilzilene por ter convivido comigo e dividido aluguel e ter enxugado muito minhas lágrimas, por estar longe da família, no período em que estivemos em Campinas. Aos colegas: Edna, Dércio, Gilberto, Percival e Eliza, pelas

conversas acadêmicas e pela solicitude de escutar as angústias de minha trajetória de pesquisa. À promotora oficial de eventos do doutorado, Socorro, pelos muitos jantares e momentos de descontração, tão necessários para aliviar a tensão da caminhada. A toda a turma do dinter, que sempre procurou ajudar um ao outro, cada um ao seu modo, ao longo dessa trajetória.

À professora Daiane Pinheiro por ter atuado ativamente em meu projeto de extensão como vice-coordenadora e ter sido parceira na execução das atividades previstas, mesmo com o meu afastamento.

À minha bolsista Cidiane pela ajuda fundamental no levantamento dos dados e na tabulação das pesquisas. Seus conhecimentos de informática e sua prestatividade foram valiosos para o andamento da pesquisa.

Às minhas queridas e sempre presentes amigas Andréa e Elexandra, pelo incentivo, apoio moral e por sempre acreditar que apesar dos sacrifícios, no final, tudo daria certo.

Muito obrigada a todos e todas que direta ou indiretamente colaboraram para o incentivo, o alívio das dificuldades e por estarem ao meu lado durante esses 4 anos. Muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as concepções de educação de surdos das teses e dissertações publicadas nos programas de pós-graduação em educação e educação especial, das Instituições de Ensino Superior do Brasil, no período de 1990 a 2013. Como objetivos específicos, pretendeu: i) destacar os referenciais teórico-metodológicos que norteiam as pesquisas; ii) identificar as teses e dissertações que sustentam-se em aportes marxista (especificamente Vygotsky e/ou a teoria histórico-cultural); iii) analisar a concepção de educação de surdos; concepção de Vigotski e/ou teoria histórico-cultural e as proposições das teses e dissertações para a educação de surdos. O referencial teórico-metodológico foi sustentado no materialismo histórico-dialético, fundamentado em uma pesquisa bibliográfica, cujo levantamento inicial foi de 274 teses e dissertações, sobre educação de surdos, levantado no banco de dados dos programas de Pós-Graduação em Educação das IES brasileiras. Os dados empíricos selecionados foram 31 teses e dissertações, que foram delimitados conforme os seguintes critérios: i) indicarem como referencial teórico diretamente Marx; ii) indicarem fundamentar-se em Vygotsky; iii) indicar ancorar suas discussões na teoria histórico-cultural. Como resultado, percebi que os trabalhos analisados sustentam a educação de surdos, principalmente, no bilinguismo e no chamado “*Estudos Surdos*”, centrando a justificativa na questão linguística e na diferença cultural. Analisei que as pesquisas, por influência de Skliar (1998, 1999) relacionam, equivocadamente, a teoria sócio-antropológica, com a psicologia histórico-cultural de Vigotski (1983), marcando uma contradição teórica, que tem sido perpetuada pelas pesquisas. As teses e dissertações realizam uma apropriação indevida dos fundamentos da teoria histórico-cultural criada por Vigotski, não o indicando, na grande maioria dos trabalhos, como materialista histórico dialético, nem tampouco, como sustentado no marxismo. As principais proposições dos trabalhos para a educação de surdos levam em conta: 1) Consolidação da educação bilíngue, por meio da aprendizagem da língua de sinais e a língua portuguesa; 2) Centralidade do debate no papel do professor como principal responsável pelo (in) sucesso dos surdos; 3) destaque para o respeito às diferenças; 4) defesa de uma escola só para surdos; 5) defesa de que mudanças atitudinais na prática pedagógica serviriam como meio de alcançar o êxito na educação do surdo, e 6) defesa de língua como apropriação cultural para a humanização dos surdos. As apropriações indevidas de Vigotski (1983) têm servido para a “*fetichização da surdez*” atendendo aos preceitos das teorias do “*aprender a aprender*”, conforme afirma Duarte (2006), fundamentadas no ideário neoliberal. Distanciando-se, dessa forma, de uma concepção

marxista de educação de surdos e da busca pelo enfrentamento direto, dos problemas materiais concretos, que assolam a sociedade capitalista de classes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de surdos; Vigotski; psicologia histórico-cultural.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo general analizar las concepciones de educación de sordos de las tesis y disertaciones publicadas en los programas de posgrado en educación y educación especial, de las Instituciones de Educación Superior en Brasil, de 1990 a 2013. Como objetivos específicos, tiene la intención de: i) poner de relieve los marcos teóricos y metodológicos que guían la investigación; ii) identificar las tesis y disertaciones que se apollan en las contribuciones marxistas (en concreto Vigotsky y/o de la teoría histórica y cultural); iii) analizar el diseño de la educación de los sordos; diseño de Vigotsky y/o de la teoría histórico-cultural y las proposiciones de las tesis y disertaciones para la educación de sordos. El marco teórico se llevó a cabo en el materialismo histórico y dialéctico, basado en una revisión de la literatura, donde el estudio inicial era de 274 tesis y disertaciones sobre la educación de sordos, criado en la base de datos de los Programas de Postgrado en Educación de las IES brasileña. Los datos empíricos seleccionados fueron 31 tesis y disertaciones, que se definieron de acuerdo a los siguientes criterios: i) indicar la referencia teórica directamente a Marx; ii) indicar fundamentarse en Vigotsky; iii) indicar anclar sus discusiones en la teoría histórico-cultural. Como resultado de ello, me di cuenta de que los estudios analizados apoyan a la educación de sordos, especialmente en el bilingüismo y los llamados "Estudios Sordos", centrándose la justificación en la cuestión de la lengua y la diferencia cultural. Analizo que las pesquisas, por influencia de Skliar (1998, 1999) relacionan, erróneamente, la teoría histórico-cultural con la psicología histórico-cultural de Vigotsky (1983), marcando una contradicción teórica, que ha sido perpetuada por la investigación. Las tesis y disertaciones llevaron a cabo una apropiación indebida de los fundamentos de la teoría histórico-cultural creada por Vigotsky, sin indicarlo, en la gran mayoría de las obras, como materialista histórico dialéctico, ni como sostenido en el marxismo. Las principales propuestas de los trabajos para la educación de los sordos tienen en cuenta: 1) La consolidación de la educación bilingüe a través del aprendizaje de la lengua de señas y del portugués; 2) La centralización del debate sobre el papel del maestro como el principal responsable del (ma)logro de las personas sordas; 3) énfasis en el respeto a las diferencias; 4) defensa de una escuela sólo para los sordos; 5) defensa de que los cambios de actitud en la práctica pedagógica servirían como un medio para lograr el éxito en la educación de los sordos, y 6) defensa de la lengua como la apropiación cultural para la humanización de las personas sordas. Las apropiaciones indebidas de Vigotsky (1983) han servido para "fetichización de la sordera" en vista de las disposiciones de las teorías de "aprender a aprender", tal como indica Duarte (2006), basado en las ideas

neoliberales. Distanciándose, pues, de una concepción marxista de la educación de los sordos y la búsqueda por la confrontación directa, de los problemas materiales concretos que aquejan la sociedad capitalista de clases.

PALABRAS CLAVE: educación para sordos; Vigotski; psicología histórico-cultural.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the education of deaf conceptions of theses and dissertations published in graduate programs in education and special education, higher education institutions in Brazil, from 1990 to 2013. As specific objectives, it intended to: i) highlight the theoretical and methodological frameworks that guide the research; ii) identify the theses and dissertations that are supported in Marxist contributions (specifically Vigotsky and / or the historical and cultural theory); iii) analyze the design of education of deaf; design Vigotski and / or historical-cultural theory and the propositions of the theses and dissertations for education of deaf. The theoretical and methodological framework was held in the historical and dialectical materialism, based on a literature review, having an initial survey was of 274 theses and dissertations on education of deaf, raised in the database of Postgraduate Programs in Education of the Brazilian HEIs. The selected empirical data were 31 theses and dissertations, which were defined according to the following criteria: i) indicate the theoretical reference directly Marx; ii) indicate support in Vigotsky; iii) indicate anchor their discussions on cultural-historical theory. As a result, I realized that the analyzed studies support the education of deaf, especially in bilingualism and the so-called "Deaf Studies", focusing the justification on the language issue and cultural difference. I analyzed that the researches, due to the influence of Skliar (1998, 1999) relate mistakenly socio-anthropological theory with historical-cultural psychology of Vigotski (1983), marking a theoretical contradiction, which has been perpetuated by research. Theses and dissertations held a misappropriation of the foundations of cultural-historical theory created by Vigotski, not indicating, in most works, as a dialectical-historical materialist, nor as sustained in Marxism. The main propositions of works for deaf education take into account: 1) Consolidation of bilingual education through the learning of sign language and Portuguese; 2) Centralization of the debate on the teacher's role as the main responsible for the success/failure of the deaf; 3) emphasis on respect for differences; 4) defense of a school just for the deaf; 5) defense that attitudinal changes in pedagogical practice would serve as a means of achieving success in deaf education, and 6) defense of the language as cultural appropriation for the humanization of the deaf. Vigotsky's misappropriations (1983) have served to "fetishization of deafness" meeting the principles of the theories of "learning to learn", as stated Duarte (2006), based on neoliberal ideals, distancing itself thus in the conception of education of deaf, as from Vigotsky and in it's proposing for the education of deaf, the confrontation of the concrete material problems that devastate the capitalist class society.

KEYWORDS: education of deaf; Vigotsky; historical-cultural psychology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Referências teóricas.....	96
Quadro 2 - Trabalhos que sustentam-se em Vygotsky e/ou a teoria histórico cultural	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Levantamento de teses e dissertações no campo da surdez por região (universo da pesquisa).....	80
Gráfico 2 - Número de teses e dissertações	81
Gráfico 3 - Número de teses e dissertações por ano de defesa.....	85
Gráfico 4 - Principais temáticas das teses e dissertações	92
Gráfico 5 - Número de produções por ano de publicação	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cursos e programas de pós-graduação das instituições de ensino superior reconhecidos pela capes	78
Tabela 2 - Relação de cursos de educação recomendados e reconhecidos	79
Tabela 3 - Teses e dissertações na área da surdez levantada nos programas de pós-graduação em educação das IES por região	79
Tabela 4 - Levantamento do número de teses e dissertações por IES	82
Tabela 5 - Distribuição dos trabalhos por unidade da federação.....	83
Tabela 6 - Instância administrativa das IES	85
Tabela 7 - Levantamento de trabalhos por orientador	86
Tabela 8 - Sexo dos orientadores.....	90
Tabela 9 - Número de trabalhos que receberam apoio financeiro por agência de fomento	90
Tabela 10 - Temáticas privilegiadas nas produções das teses e dissertações no campo da educação de surdos dos programas de pós-graduação em educação da IES brasileiras ...	91
Tabela 11 - Público alvo das produções	93
Tabela 12 - Metodologia das pesquisas	94
Tabela 13 - Base teórica	95
Tabela 14 - Base teórica das pesquisas.....	95
Tabela 15 - Fontes de coleta de dados	98
Tabela 16 - Campo empírico de coleta de dados	98
Tabela 17 - Local de realização das pesquisas	99
Tabela 18 - Técnica de coleta de dados	101
Tabela 19 - Técnica de coleta de dados	101
Tabela 20 - Abordagem epistemológica.....	102
Tabela 21 - Tipos de abordagens epistemológicas	103
Tabela 22 - Autores presentes nas teses e dissertações	108
Tabela 23 - Obras de Vigotski utilizadas nas teses e dissertações	160

LISTA DE SIGLAS

ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical

ABPEE - Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial

ANPED - Associação Nacional de Pesquisadores em Educação

ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CT - Comunicação Total

CUML - Centro Universitário Moura Lacerda

ENPA - Encontro Nacional do Programa Alfa

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo

FENIDA – Federação Nacional de Integração de Educação e Integração do Deficiente Auditivo

FUFPI - Fundação Universidade Federal Piauí

FUPF – Fundação Universidade de Passo Fundo

FURB - Universidade Regional de Blumenau

GELES - Grupo de Estudos sobre Linguagem e Surdez

GEPES - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos

GES - Grupo de Estudos Surdos

GIPES - Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos

HISTEDBR - Grupo de estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

INSM - Instituto Nacional dos Surdos-Mudos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

NEPPES - Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação de Surdos

NUPPES - Núcleo de Pesquisas em Políticas de Educação para Surdos

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PHC - Pedagogia Histórico Crítica

PNE - Plano Nacional de Educação
PUC-CAMP - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-GOIAS - Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-PR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina
UECE - Universidade Estadual do Ceará
UEL - Universidade Estadual de Londrina
UEM - Universidade Estadual de Maringá
UEPA - Universidade do Estado do Pará
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL - Universidade Federal de Alagoas
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL - Universidade Federal de Pelotas
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS - Universidade Federal de Sergipe
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UFMS - Universidade Federal de Santa Maria
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
ULBRA-RS - Universidade Luterana do Brasil
UMESP – Universidade Metodista de São Paulo
UNESA - Universidade Estácio de Sá
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNESP-ARA - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Araraquara
UNESP-MAR - Universidade Estadual Paulista/ Marília
UNESP-PP - Universidade Estadual Paulista/ Presidente Prudente
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNILASALLE - Centro Universitário La Salle Canoas-RS
UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba
UNIR - Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIUBE - Universidade de Uberaba
UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí
USC - Universidade Sagrado Coração
USF - Universidade São Francisco
USP - Universidade de São Paulo
UTP - Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO DE SURDOS: INDICATIVOS HISTÓRICOS E EDUCACIONAIS	30
1.1 UM BREVE DEBATE SOBRE OS TERMOS.....	30
1.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	35
CAPÍTULO 2 - A PÓS-GRADUAÇÃO E AS PESQUISAS SOBRE PRODUÇÃO E EDUCAÇÃO.....	61
2.1 O CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.....	61
2.2 PESQUISAS SOBRE PRODUÇÃO EM EDUCAÇÃO.....	65
2.3 AS PESQUISAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	70
2.4 AS PESQUISAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	73
2.5 SITUANDO AS FONTES DE PESQUISA	75
CAPÍTULO 3 - CARACTERÍSTICAS E TENDÊNCIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL DAS IES	78
3.1. Delimitação das fontes	78
3.2. Distribuição das teses e dissertações por instituição de ensino superior e unidade da federação.....	82
3.3. Distribuição de teses e dissertações por ano de defesa	84
3.4. Distribuição das teses e dissertações conforme as instâncias administrativas das IES	85
3.5. Distribuição das teses e dissertações conforme número de orientações e o sexo do orientador.....	86
3.6. Financiamento das teses e dissertações.....	90
3.7. As temáticas privilegiadas nas teses e dissertações	91
3.8. Público-alvo das teses e dissertações	93
3.9. A metodologia da pesquisa das teses e dissertações.....	94
3.10. As bases teóricas das teses e dissertações	94
3.11. As fontes e o campo empírico de coleta dos dados das teses e dissertações.....	98
3.12. Local de realização das teses e dissertações	99
3.13. As técnicas de coleta e de tratamento dos dados.....	101
3.14. As abordagens epistemológicas das teses e dissertações	102
3.15. As pesquisas marxistas: delimitação do campo de análise	104

CAPÍTULO 4 - A EDUCAÇÃO DE SURDOS NAS TESES E DISSERTAÇÕES	108
4.1 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	108
4.2. A CONCEPÇÃO DE VIGOTSKI NAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS	143
4.2.1 Vigotski como autor marxista e representante da psicologia histórico-cultural	144
4.2.2 A teoria do aprender a aprender	163
4.2.3 Fundamentos marxistas da educação	173
4.2.4 A educação segundo vigotski: os fundamentos da defectologia.....	181
4.3 AS PROPOSIÇÕES DAS TESES E DISSERTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS	191
4.3.1 A educação como embate direto à sociedade capitalista.....	203
CONSIDERAÇÕES FINAIS	2245
REFERÊNCIAS	231

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema deste trabalho veio sendo construído desde minha trajetória de formação inicial de estudos, iniciada no curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Pará - UEPA, no ano de 2002, a partir das disciplinas relativas à temática da educação especial. Cursar as disciplinas de fundamentos da educação especial e linguagens e códigos na educação especial me despertou a curiosidade por pesquisar e buscar formação por meio de cursos, congressos e eventos, a fim de melhor me apropriar das teorias, discussões e debates acerca das temáticas: inclusão; educação especial; língua de sinais e educação de surdos.

As dúvidas e indagações suscitadas nas disciplinas da graduação me conduziram por um caminho específico, que me fez adentrar no terreno das discussões sobre educação de surdos. O início dessa trajetória deu-se com a realização do curso de Braille, em 2003, visto que acreditava ser imprescindível o domínio deste código para quem quer enveredar pelo campo da educação especial e conhecer melhor a realidade comunicativa da pessoa cega e em seguida, busquei dar prosseguimento nessa trajetória com a realização do curso de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) que marcaria o início de discussões e pesquisas mais pontuais dentro da temática sobre a surdez.

Nesta época estavam no auge as discussões em torno da educação inclusiva que pretendia ser a equalizadora dos problemas sociais e educacionais, eliminando a segregação das pessoas que tinham necessidades especiais, sustentadas na Constituição de 1988, amparo legal que aponta a educação como direito de todos e, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394/1996, a qual preconiza que a educação das pessoas com necessidades especiais deve se dar, preferencialmente, na rede regular de ensino. Em 2005, o Decreto nº 5.626/2005 vem marcar os rumos da política de educação de surdos, pois insere a disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia e destaca a educação bilíngue como norteadora da educação dos surdos no Brasil.

O interesse pelo tema da surdez conduziu-me a realizar como culminância do curso de licenciatura plena em pedagogia, realizado na UEPA em 2006, o Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “*A implementação da política inclusiva de atendimento às pessoas surdas no município de Ananindeua*”, (CAVALCANTE; SILVEIRA, 2006) no qual foi discutida a inclusão do aluno surdo no ensino regular frente à proposta da educação inclusiva, a partir de uma pesquisa de campo realizada em duas escolas do município de Ananindeua, que possibilitou a percepção de algumas lacunas na implementação da inclusão

do surdo quanto à formação dos professores, à informação acerca do que é inclusão e até mesmo à aceitação dos sujeitos surdos.

Os indicativos apontados pelo trabalho de conclusão de curso estimularam-me a buscar mais formação dentro da área da surdez, a fim de que pudesse aprender novos caminhos para inserção desses alunos no ensino regular. Com esse intuito, trabalhei como intérprete de LIBRAS/ Língua Portuguesa no Curso Básico de Libras em Contexto (de 2005 a 2007), momento no qual pude ter mais contato com a comunidade surda e a língua de sinais, assim como me oportunizou a participar de seminários, reuniões e até mesmo em situações informais na condição de intérprete.

Todas essas pesquisas e experiências profissionais mostraram as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com necessidades especiais que são excluídas dentro de uma sociedade capitalista, que visa ao lucro e a manutenção do poder das classes dominantes. O olhar acerca dos excluídos com enfoque para os surdos conduziu-me até o projeto de pesquisa submetido à seleção do mestrado da turma de 2008.

A opção por trazer a temática da inclusão para a seleção do mestrado em educação da UFPA foi ousada e de certa forma um risco, já que a instituição até então não tinha nenhuma pesquisa desenvolvida dentro da temática da surdez. O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Currículo e Formação de Professores da Universidade Federal do Pará, trouxe um novo olhar fundamentado nas discussões sobre currículo. A partir da realização das disciplinas da linha foi que redimensionei o projeto adequando-o à temática do currículo, tanto por ser condizente à linha de pesquisa, quanto por trazer novas discussões relacionando o currículo à educação inclusiva.

O objeto de estudo da pesquisa no mestrado definiu-se em *A institucionalização da disciplina de LIBRAS no currículo oficial do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal*. Conforme os dados obtidos através das entrevistas aplicadas na pesquisa exploratória e com visita à Secretaria de Educação de Castanhal percebeu-se a presença de um trabalho diferenciado com a educação de surdos e a inserção da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) no currículo. A partir de então, selecionei os sujeitos que estavam ligados direta e/ou indiretamente à elaboração, estruturação e implementação da disciplina LIBRAS, oficialmente no currículo (na educação infantil, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos) do município.

Como objetivos da pesquisa foram destacados: 1) Compreender o porquê da opção feita pela Secretaria Municipal de Educação de Castanhal em tornar a Libras uma disciplina componente do currículo oficial do ensino fundamental; 2) Analisar a proposta

pedagógica da disciplina Libras implantada no currículo escolar do Município de Castanhal-PA; 3) Analisar os procedimentos adotados pela Secretaria Municipal de Castanhal para tornar viável a oferta da Libras enquanto componente do currículo oficial do ensino fundamental.

A inserção da disciplina de Libras no currículo para toda a rede municipal de Castanhal da educação infantil ao EJA, iniciada antes mesmo do Decreto nº 5.626/05, sem dúvida é uma proposta ousada e de difícil implementação, que requer uma considerada reconfiguração da educação, seja na formação de professores, na oferta de material, na contratação de novos profissionais e na avaliação e reavaliações constantes desse processo, tendo em vista a qualidade da educação do surdo.

A não definição clara do alicerce teórico que norteia a educação de surdos adotada na disciplina acarretou problemas para sua implementação no município, pois a concepção de educação é que irá nortear o trabalho com o surdo, valorizando ou não sua especificidade linguística e suas características de aprendizagem. Dentre as ressalvas destacaram-se: a formação aligeirada dos professores; a presença de conteúdos que sustentam uma perspectiva médico-clínica de surdez e a falta de clareza das teorias que norteiam a educação de surdos.

Em 2010, assim que defendi a dissertação, já tinha sido aprovada no concurso para a carreira de magistério do ensino superior, da disciplina de Libras, na recém-criada Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), que deixava de ser campus da Universidade Federal do Pará (UFPA), e tornara-se independente em 2009, já buscando atender ao Decreto nº 5.626/05, com a inserção da disciplina de Libras para os cursos de licenciatura. Então, em julho de 2010, eu e outro professor ingressávamos na UFOPA como professores assistentes para a disciplina de Libras.

Com o ingresso na UFOPA ampliou-se a realização de pesquisas e diferentes atividades aliadas ao ensino, a pesquisa e a extensão. Além das disciplinas ministradas: Libras e Fundamentos da Educação Especial foi desenvolvido o seguinte projeto de Monitoria: *A Libras no ensino superior*, que tinha como objetivo o acompanhamento da aprendizagem e das dificuldades enfrentadas pelos alunos que cursaram a disciplina de Libras no Instituto de Ciências da Educação.

Dentro das atividades de extensão foi aprovado um subprojeto intitulado *Laboratório PEDAGÓGICO DO PROGRAMA DE PEGAGOGIA EM AÇÃO – LAPEGIANDO vinculado ao Programa Novos Talentos*, financiado pela Capes. O projeto foi desenvolvido em 2011 e 2012, com o objetivo de discutir ações para a inclusão com foco na educação de surdos. O projeto desenvolveu três atividades que foram realizadas pelo

Laboratório Pedagógico do Programa de Pedagogia do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – LAPEG/ICED/UFOPA que foi destinado aos professores da Educação Básica das escolas públicas das redes estadual e municipal da cidade de Santarém no Pará, objetivando ampliar a realização de atividades extracurriculares que contribuíssem para o aperfeiçoamento e a atualização desses professores, de modo a favorecer o seu contínuo desenvolvimento profissional e conseqüentemente melhorias na qualidade de ensino da educação básica, dentro de uma perspectiva inclusiva.

Ainda com o financiamento desse projeto realizamos três seminários: I Seminário de Educação de Surdos intitulado “Interfaces da Educação de Surdos”; I Seminário de Educação e Surdez, promovido em parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambos realizados no período de 22 a 24 de novembro de 2011 e o II Seminário Nacional de Educação de Surdos com o tema: “Políticas Linguísticas para a Educação de Surdos” realizado na UFOPA do *campus* Tapajós, no período de 12 a 14 de dezembro de 2012. Com o meu ingresso em 2012 no doutorado os seminários ficaram suspensos, para que eu pudesse me dedicar às atividades de minha pesquisa.

Ainda nos projetos de extensão, em 2012, foi submetido e aprovado o Programa intitulado “A formação de professores para a implementação de uma educação bilíngue para surdos”, aprovado pelo edital do Proext/Mec/Sisu 2013. O programa foi desenvolvido em 2013. Este projeto teve como objetivo realizar as formações previstas no Decreto n° 5.626/05, quais sejam: curso de Libras; formação de instrutor surdo; curso de tradutor intérprete de Libras/Língua Portuguesa; curso de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Ainda como resultado do programa, foi criado em março de 2013, um grupo de pesquisa, sob minha coordenação, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPES), cadastrado no CNPQ e aprovado pela UFOPA, que tem como objetivo congrega docentes e discentes interessados na pesquisa dentro da temática da surdez.

Uma das metas do programa era a realização de cursos de formação, debates temáticos e, além disso, a socialização com a comunidade acadêmica das produções desenvolvidas no programa. Como produto do programa, foi organizado um DVD com “Lendas da Amazônia em Libras” (CAVALCANTE; PINHEIRO, 2014), no qual dois surdos de Santarém contaram 5 (cinco) lendas da região amazônica em Libras. O DVD tem a finalidade de servir como apoio didático ao ensino da Libras para alunos e professores. Outra produção foi o livro intitulado “Bilinguismo e Educação de Surdos” (CAVALCANTE, PINHEIRO, 2014), que congrega pesquisas feitas dentro do Programa e do GEPES e artigos

de pesquisadores de diferentes regiões: da Amazônia (Santarém, Manaus e Belém), Santa Maria (RS), Campinas (SP).

Simultaneamente a essas atividades de pesquisa, realizei dois macroprojetos de pesquisa cadastrados na instituição que congregaram alunos de monitoria. Foram eles: 1) A política de educação de surdos no Município de Santarém (2011 e 2012); 2) As práticas de interações linguísticas entre os alunos surdos e o outro da escola regular (2013 e 2014). A primeira pesquisa teve como objetivo investigar a implementação da política de educação de surdos em Santarém e a segunda teve como foco analisar como ocorre, no ambiente escolar, os processos de interação linguística do(s) aluno(s) surdo(s) com o(s) outro(s) da escola, principalmente no que tange ao conhecimento e ao desenvolvimento da língua de sinais do surdo.

O ingresso no doutorado, em 2012, no programa DINTER (Doutorado Interinstitucional) em parceria UFOPA/UNICAMP e a realização das disciplinas ofertadas, principalmente, a de Pedagogia Histórico-Crítica (segundo semestre de 2013), me fez aguçar o interesse por pesquisar a partir de uma linha teórica marxista. Esse interesse motivou-me a migrar da linha de *Ensino e Práticas Culturais* para a linha de *Filosofia e História da Educação*, na qual busquei delinear um novo projeto que pudesse aliar a educação de surdos e a perspectiva marxista.

A temática da educação de surdos vem sendo discutida há muitos anos destacando a questão de ser o sujeito surdo educável ou não, questionando se o conjunto de “gestos” emitidos por ele configurar-se-ia como uma organização estrutural e transmitiria ideias. Os debates dividem-se em concepções que sustentam-se no aspecto linguístico (língua oral x língua de sinais) e metodológico (ensino da oralidade x ensino da língua de sinais) como meio de inserção educacional do sujeito surdo, além dos que destacam o aspecto cultural, afirmando que mais do que uma língua o surdo deve usufruir de uma cultura e de uma *pedagogia surda* para ter sua identidade vislumbrada no ambiente escolar.

Na busca de superar essas discussões dualistas de: ouvinte (algoz) e surdo (coitadinho), de oralidade e língua de sinais, comecei a questionar, se os aspectos econômicos e de classe, não exerciam influência sobre a educação desses sujeitos. Foi então que relacionei os questionamentos suscitados e o interesse pelas disciplinas feitas no doutorado à temática da educação de surdos com a perspectiva marxista.

A partir desses questionamentos, busquei como objeto empírico as teses e dissertações sobre educação, dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Especial, das universidades Brasileiras, no período de 1990 a 2013. Poucas concepções, no

entanto, buscam no aspecto econômico e na luta de classes, a compreensão e explicação da realidade educacional e social do educando surdo. A partir dessa realidade, levantei o seguinte problema: **De que forma as teses e dissertações no campo da educação de surdos, que se sustentam em Vigotski¹ e/ou na teoria da psicologia histórico-cultural concebem a educação de surdos?**

A educação de surdos, principalmente, depois das políticas de orientação inclusiva, teve uma ampliação significativa no número de pesquisas e publicações dentro da temática, principalmente, no que tange ao aspecto da língua. Nesta pesquisa, propus como objetivo principal: analisar as concepções de educação de surdos das teses e dissertações publicadas nos programas de pós-graduação em educação das Instituições de Ensino Superior do Brasil. Como objetivos específicos busquei: i) destacar os referenciais teórico-metodológicos que norteiam as pesquisas; ii) identificar as teses e dissertações que sustentam-se em aportes marxistas (especificamente Vigotski e/ou a teoria histórico-cultural); iii) analisar a concepção de educação de surdos; concepção de Vigotski e/ou teoria histórico-cultural e as proposições das teses e dissertações para a educação de surdos

Esses objetivos serão norteados pelas questões:

- 1) Quais são as bases teórico-metodológicas que sustentam as pesquisas em educação de surdos, dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Especial das IES brasileiras, entre os anos de 1990 e 2013?
- 2) Quais as contribuições das pesquisas de base marxistas para o debate acerca da educação de surdos?

Essas questões guiaram o caminho buscado na análise das teses e dissertações. O caminho metodológico foi fundamentado em uma pesquisa bibliográfica e documental, sustentado no materialismo histórico-dialético. Marx e Engels (2007) afirmam que as condições materiais concretas dos homens reais, mediadas pelo trabalho, são as que determinam suas condições de vida. Partindo dessa premissa básica, que busquei analisar as teses e dissertações.

O autor José Paulo Netto em sua obra *Introdução ao estudo do método de Marx* esclarece de forma objetiva e didática os fundamentos do método marxista, indicando suas principais categorias. Aponta que a teoria marxista tem como base de sustentação: “a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo”. (PAULO NETTO, 2011, p.18).

¹ Lev Semionovitch Vigotski – pensador soviético, um dos criadores da psicologia histórico-cultural. O nome do autor tem várias grafias, irei adotar a grafia Vigotski, baseada em Prestes (2010) e em Duarte (2006). As demais grafias que aparecem ao longo do texto, são correspondentes à obra a qual estou fazendo referência.

O autor elucida o que significa teoria na concepção e método de Marx:

Para ele, a teoria não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta – à base de hipóteses que apontam para relações de causa/efeito – de seu movimento visível, tal como ocorre nos procedimentos da tradição empirista e/ou positivista. E não é, também, a construção de enunciados discursivos sobre os quais a chamada comunidade científica pode ou não estabelecer consensos intersubjetivos, verdadeiros jogos de linguagem ou exercício e combates retóricos, como querem alguns pós-modernos (...) (PAULO NETTO, 2011, p. 20).

Continua afirmando o que seria, então, teoria para Marx:

é uma modalidade peculiar de conhecimento, entre outras (como, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso – cf. Marx, 1982, p.15). Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades: o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de *sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a *representação ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. (PAULO NETTO, 2011, p. 20). (grifos do autor)

O método de Marx difere de Hegel, pois o primeiro entende que o pensamento é a representação do real, ou seja, a realidade existe independente do sujeito, enquanto que o segundo acredita que o pensamento é o que cria a realidade. Na perspectiva marxista, cabe ao pesquisador ir além da percepção fenomênica da realidade e buscar a essência do objeto, que seria a dinâmica, o movimento pelo qual ele é produzido. Assim, a pesquisa visaria a busca da essência do objeto, que se daria da seguinte forma: “capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto investigado”. (PAULO NETTO, 2011, p. 22).

Para Marx (2012), sujeito e objeto estão implicados, não há neutralidade, o que não quer dizer que não haja objetividade, que deve ter a sua fonte de verificação na prática social e histórica. Um exemplo, a afirmação da “impossibilidade de o capitalismo existir sem crises econômicas” se deu por meio da dinâmica de análise histórica da sociedade capitalista e não por profecia. Dessa forma, o sujeito tem um papel ativo na pesquisa, pois deve apreender o objeto, os movimentos e processos que o determinam, deve mobilizar os seus conhecimentos, analisá-los e refutá-los para construir a teoria, que será a reprodução desse processo no pensamento e através dele.

Para alcançar a essência do objeto, o pesquisador deve lançar mão de diferentes instrumentos que não devem ser confundidos com método, mas são as técnicas de apreensão

do objeto. Marx destaca que precisa ser feita a distinção entre método de exposição e método de pesquisa.

O autor destaca três categorias do referencial teórico-metodológico de Marx, que seriam: totalidade, contradição e mediação. Paulo Netto (2011) buscou explicar as três categorias, partindo do objeto central de Marx, que foi a sociedade burguesa. Assim, a partir desse objeto, afirma sobre a totalidade:

Para Marx, a sociedade burguesa é uma *totalidade concreta*. Não é um “todo” constituído por “partes” funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade. Nenhuma dessas totalidades é “simples” – o que as distingue é o seu grau de complexidade (é a partir desta verificação que, para retomar livremente uma expressão lukacsiana, a realidade da sociedade burguesa pode ser apreendida como *um complexo constituído por complexos*). E vimos, por exemplo, que, na produção das condições materiais da vida social, a produção determina o consumo), elas se distinguem pela legalidade que as rege: as tendências operantes numa totalidade lhe são peculiares e não podem ser transladadas diretamente a outras totalidades. Se assim fosse, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade amorfa – e o seu estudo nos revela que se trata de uma totalidade *estruturada e articulada*. Cabe à análise de cada um dos complexos constitutivos das totalidades esclarecer as tendências que operam especificamente em cada uma delas. (PAULO NETTO, 2011, p. 56-57). (grifos do autor)

Sobre a contradição:

Mas a totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma *totalidade dinâmica* – seu movimento resulta do caráter *contraditório* de *todas* as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam *totalidades inertes*, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determina-las: também cabe à pesquisa descobri-las. (PAULO NETTO, 2011, p. 57). (grifos do autor)

Sobre a mediação:

Enfim, uma questão crucial reside em descobrir as relações entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa. Tais relações nunca são diretas; elas são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade. Sem os sistemas de mediações (internas e externas) que articulam tais totalidades, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade indiferenciada – a indiferenciação cancelaria o caráter do concreto, já determinado como “unidade do diverso”. (PAULO NETTO, 2011, p. 57-58).

A articulação dessas três categorias compõe o método marxista e permitiu a ele compreender o funcionamento da sociedade burguesa. Busquei compreender os dados empíricos aqui selecionados, fundamentada no método descrito e, com aporte teórico em leituras de Marx (1983, 2012) e Vigotski (1983).

Para compreender o objeto de pesquisa aqui selecionado tive como aportes teóricos Vigotski e a psicologia histórico-cultural, que compreendem o homem, seu

psiquismo e consciência, como produtos da relação social dele com os outros homens por meio do trabalho. (VIGOTSKI, 1983).

Os dados empíricos que compuseram essa pesquisa foram as seguintes fontes primárias: teses e dissertações sobre educação de surdos publicada nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Especial, das Instituições de Ensino Superior do Brasil, que totalizaram 274 produções.

O primeiro capítulo traz a discussão da educação especial e da educação de surdos no Brasil, com suas influências internacionais, apontando um breve histórico, destacando seus determinantes políticos, econômicos e sociais, sustentados principalmente em Bueno (2011), Soares (2005) e Jannuzzi (2006). Início o capítulo fazendo um debate sobre as terminologias em educação especial e educação de surdos, com base em Bueno (2011). Tive como objetivo justificar as minhas escolhas e afirmar que até as denominações que aparentemente são “neutras”, atendem à interesses de classe. Finalizo com o debate destacado por Bueno (2011) sobre a inclusão e seus interesses de manutenção do capital, sustentado nas políticas inclusivas.

O segundo capítulo aborda uma sucinta revisão acerca das pesquisas sobre produção na educação de modo geral, na educação especial e na educação de surdos, a fim de situar e esclarecer a definição e o ineditismo do objeto de pesquisa aqui apresentado. Sustentei esse debate basicamente em Gatti (2010), Saviani (2006), Severino (2006) Kuenzer (2005).

Em seguida, no terceiro capítulo, traço os caminhos percorridos para a escolha das 274 teses e dissertações e faço uma descrição teórico-metodológica, fundamentada nos trabalhos de Ferreira e Bueno (2011) e Silva (2013). Finalizo o capítulo com a especificação das 31 teses e dissertações que indicaram trabalhar com a perspectiva marxista, especificamente, as que citam diretamente Vigotski e/ou a teoria histórico-cultural.

O quarto capítulo descreve os dados empíricos, que correspondem aos 31 trabalhos selecionados, conforme os critérios estabelecidos de: i) indicarem como referencial teórico diretamente Marx; ii) indicarem fundamentar-se em Vygotsky; iii) indicarem ancorar suas discussões na teoria histórico-cultural. Esses critérios foram estabelecidos, a partir da observação dos dados tanto de nossa pesquisa, quanto das pesquisas de Botarelli (2014) e Pagnez e Sofiato (2014) que apresentam Vigotski como o autor marxista mais citado nas produções. Analisei nesse capítulo as seguintes categorias: 1) concepção de educação de surdos; 2) a concepção de Vigotski e a teoria histórico-cultural e 3) as proposições das teses e dissertações para a educação de surdos. A sustentação teórica desse capítulo dá-se

principalmente com: Bueno (1998, 2001); Marx (1983, 2012); Marx e Engels (2007), Duarte (1993, 2006); Vigotski (1983, 1997).

A pesquisa com o levantamento analítico das teses e dissertações possibilitou a identificação das temáticas de interesse no campo da educação de surdos nas instituições de ensino superior, dos programas de pós-graduação em educação e educação especial, no período de 1990 a 2013. Além disso, permitiu identificar que as pesquisas que buscam aproximação com o marxismo, o fazem, principalmente, buscando sustentação em Vigotski e/ou na teoria da psicologia histórico-cultural. No entanto, essa apropriação tem sido problemática, pois vem distanciando-se dos pressupostos marxistas e dos problemas inerentes à sociedade capitalista e a luta de classes. Isso enfraquece a compreensão das contradições presentes no modo de produção capitalista e como essas se fazem presentes na educação de surdos, marcando o ideário das teorias sustentadas no que Duarte (2006) chama de “aprender a aprender”.

A importância dessa pesquisa para minha formação é colossal, pois me permitiu a busca pela apropriação das categorias gerais básicas do marxismo e da teoria de Vigotski (1983, 1997), compreendendo a riqueza e o campo fértil de colaboração dessas teorias para a educação de surdos. Mesmo se tratando de um objeto particular, muito analisado de forma subjetivista e particularista, as leituras desses referenciais permitiram a compreensão de que é possível o marxismo dar conta dessa temática.

A análise marxista da educação de surdos amplia a compreensão de que esses sujeitos não são determinados pelo seu fator biológico e que a dualidade surdo x ouvinte não dá conta das contradições sociais e educacionais que expliquem os problemas que assolam a educação. Dessa forma, uma educação de base marxista, analisa um objeto relacionando-o como produto de uma realidade, fincada na luta de classes, nas qual as relações que se estabelecem, assim como a própria constituição do homem enquanto ser genérico se dá, em situações determinadas pela sociedade gerida pelo mercado.

No entanto, essa mesma sociedade que aliena, que oprime e exclui, possui o gérmen da libertação, que contraditoriamente, potencializa a superação a partir da exacerbação da exploração. A superação seria a própria extinção da sociedade capitalista e a dissolução das classes sociais, a partir da libertação dos homens de si e do trabalho alienado. A dissolução da sociedade capitalista levaria a consolidação da sociedade comunista. Dessa forma, uma crítica marxista da educação não pode perder de vista o enfrentamento da sociedade capitalista e da luta pela consolidação de uma sociedade sem divisão de classes.

Esta pesquisa trouxe uma aproximação da educação de surdos aos princípios teóricos básicos do marxismo de Vigotski e, analisou como tem sido feita a apropriação dessa teoria pelas pesquisas em educação de surdos. Que possa suscitar curiosidade, inquietação com relação a muitos conceitos e afirmações que tem sido feitos, indistintamente, na educação de surdos e que colabore com a análise marxista, mesmo que ainda inicial, no campo da educação de surdos.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO DE SURDOS: INDICATIVOS HISTÓRICOS E EDUCACIONAIS

Neste capítulo destaco o debate sobre o conceito em torno do público atendido pela educação especial e da educação de surdos, indicando de onde situo minha análise. Além disso, trouxe historicamente a educação especial e a educação de surdos no Brasil e suas influências internacionais, demarcando os contextos históricos, econômicos, sociais e políticos que o determinaram. O histórico da educação especial e educação de surdos foram sustentados em Bueno (2011), Soares (2005) e Jannuzzi (2006).

1.1 UM BREVE DEBATE SOBRE OS TERMOS

Bueno (2011) em seu livro *“Educação Especial Brasileira: questões conceituais e da atualidade”* faz uma discussão sobre as terminologias usadas na educação especial. Compreende que o termo “excepcional” tem duas vertentes que: 1) considera o termo mais adequado e menos estigmatizante do que outros; 2) considera como uma questão de maior precisão conceitual. A primeira destaca que o intuito do termo é o de substituir denominações estigmatizantes como “deficiente, prejudicado, diminuído” proveniente, principalmente, de publicações e influências norte-americanas.

O autor indica alguns teóricos e suas diferentes acepções da terminologia “excepcional”. Para Cruickshank (1988) o termo excepcional é um progresso na denominação, pois transfere o sentido qualitativo aos indivíduos os quais o termo se refere. Para Telford e Sawrey (1975) é uma questão meramente terminológica e Machado e Almeida (1969) afirmam que a denominação depende da escola. Bueno (2011) destaca a autora Jannuzzi (1985) como sendo a que melhor define o termo, pois afirma que a mudança de nomenclatura, pouco influenciou na compreensão da deficiência, servindo como forma de amenizar, temporariamente, o seu sentido pejorativo.

Na segunda vertente, destacam que o termo veio substituir outros termos pejorativos como “deficiente, retardado e diminuído”. Mazzota (1982) fundamentado em uma pesquisa afirma que não há consenso no uso do termo e considera que o termo é específico do campo da educação. Jannuzzi (1985) vem esclarecer que a precisão do termo não representa uma maior compreensão para quem trabalha na área.

Bueno (2011) afirma que tanto uma vertente quanto a outra, são discussões apenas terminológicas, estáticas e a-históricas e propõe que essa análise deva ser feita vinculando a

“palavra e a realidade histórica”. Critica que as discussões têm deixado de lado as relações sociais concretas que determinam a criação do termo, sendo na realidade uma definição arbitrária.

Assim é que a substituição terminológica é usualmente encarada como reflexo de posições mais democráticas ou de crença nos valores humanitários, ou, mais ainda, responde unicamente ao desenvolvimento científico sem que se leve em conta que o conhecimento do homem sobre ele mesmo é construído sobre o fenômeno em que esse mesmo homem é também seu produtor. (BUENO, 2011, p. 38).

Assim, para esse autor, o conceito de excepcionalidade está sendo analisado de forma inadequada, na medida em que é tido como “mais preciso” ou “menos estigmatizante”. Essa visão desconsidera o aspecto social e ideológico embutido na palavra, que deve ser considerada a partir do “movimento histórico no qual ele passou a ser utilizado”. Como as influências brasileiras relativas à educação especial é predominantemente norte-americana, precisa-se conhecer o que ocorria nesse país, para entender o contexto de criação e uso histórico do conceito de excepcional. (BUENO, 2011, p.40)

Nos Estados Unidos, segundo Bueno (2011), nos anos 1930, a educação especial era realizada em instituições que atendiam determinado tipo de deficiência como “deficientes mentais, auditivos, visuais e físicos”. Foram incluídas como público, nos anos de 37 e 38 as “crianças com distúrbios de linguagem, os problemas especiais de saúde e superdotação”; nos anos 57 e 58, as com distúrbios emocionais e, em 78, as com distúrbios de aprendizagem.

O autor destaca que uma das primeiras contradições é a inserção dos superdotados no campo dos excepcionais, já que eles se situam em uma condição melhor do que os comumente atendidos. Dessa forma, não há coerência na utilização de denominações como “deficientes ou diminuídos”. A inserção desse público pode ter influenciado a mudança conceitual, para que se tornasse menos pejorativa. Continua problematizando e indaga: mas qual seria então, a razão do não atendimento dos superdotados no sistema regular de ensino?

A explicação de alguns autores de que os superdotados precisavam ser separados, pois seriam futuros expoentes da sociedade, não convence Bueno (2011), pois afirma que a condição da classe social desse aluno é que irá determinar sua posição social. Além disso, questiona considerarem as condições inatas como determinantes, quando o que irá influir serão as condições sociais, que levarão os chamados “excepcionais” a uma educação mais eficiente. Para o autor:

Na realidade, a retirada dos “superdotados” da escola regular acompanha o movimento de rebaixamento da qualidade do ensino, justamente quando se possibilita o acesso das camadas populares a ele. Nesse sentido, a verdadeira distinção não se situa no trinômio *deficiente mental-normal-superdotado*, mas na relação *talentosos-não talentosos*. (BUENO, 2011, p. 41).

Esse atendimento aos superdotados deu-se no mesmo período em que aumentou o número de atendimento aos deficientes mentais e, dos que tinham distúrbios de aprendizagem, nos Estados Unidos. Analisando o número de atendimentos, percebeu-se que os deficientes mentais tinham índices inferiores aos superdotados. Como os primeiros eram provenientes das camadas menos favorecidas e, os segundos, das mais favorecidas economicamente, esse percentual representava um direcionamento dos recursos que ia em maior quantidade para onde apresentava um maior número de atendidos. Bueno (2011) afirma que a inserção dos superdotados no atendimento da educação especial cumpre 3 funções, quais sejam:

- a de oferecer escolaridade de alto nível às crianças das camadas superiores, encobrendo, sob o discurso da “preparação de superdotados abstratos oriundos de qualquer camada social”, a sua função fundamental, que é a de manter a direção da sociedade pela preparação de suas elites intelectuais;
- a de servir de acobertamento à baixa qualidade da escola regular, pois, na medida em que retiram das salas de aula os “intelectualmente superiores”, que, “por mera coincidência”, são também os que pertencem, na sua maioria, à elite, permite que se perpetuem as práticas rotinizadas e de baixa qualidade destinadas à grande massa;
- a de reforçar a visão de que as dificuldades escolares das crianças oriundas das camadas populares se situam no âmbito da potencialidade individual, pois não situa historicamente a problemática do rendimento escolar, atribuindo-a a um nível abstrato de inteligência. (BUENO, 2011, p. 42).

Dessa forma, a inserção e/ou exclusão de uma determinada categoria de pessoas no campo dos excepcionais, seria uma questão muito mais de ajustamento às desigualdades de classe do que realmente uma condição, proveniente da especificidade da pessoa em si. Esse controle oferece educação diferenciada, conforme os interesses da classe dominante, a fim de controlar os mais desfavorecidos e, privilegiar as elites, mesmo dos chamados “excepcionais”.

Questiona também a inserção dos distúrbios de fala, pois como está relacionada a questões fonológicas e de distúrbios neurológicos, estão vinculados a questões relativas a linguagem. O autor justifica baseado em Soares (1986), que essa inserção deve-se a grande incidência dessas excepcionalidades nas camadas populares, o que marca uma segregação de classe, fundamentada no critério da deficiência. Assim, a educação assume um caráter compensatório, devido à “carência cultural” desses indivíduos. Bueno (2011) conclui:

O que se verifica, então, é que o número de crianças incluídas na educação especial, em razão de distúrbios de linguagem, cresceu de forma impressionante, justamente na época em que as minorias étnicas passaram a exigir oportunidades de ingresso na escola para seus filhos. Como os distúrbios de linguagem originados por deficiência mental, física e auditiva foram classificados nessas respectivas modalidades, pode-se concluir, com razoável segurança, que grande parte da população definida como “*portadora de distúrbios de linguagem*” devia se referir aos “*retardos de desenvolvimento de linguagem*” oriundos pela “*carência cultural*”. (BUENO, 2011, p. 44). (grifos do autor)

Os distúrbios emocionais e sociais também são analisados por Bueno (2011), começando pelo problema de identifica-los, já que vários fatores de conduta e de condições

sociais podem ser definidos como emocionais e/ou sociais. Apesar de Cruickshank (1988) considerar esses distúrbios independentes de questões sociais, raciais ou culturais, Bueno (2011) afirma que essa visão escamoteia um problema de ordem socioeconômica, desconsiderando as condições de vida concreta.

Tendo em vista o debate exposto por Bueno (2011) é perceptível que se tem buscado justificar o fracasso escolar de uma educação tradicional e elitista, pelas chamadas excepcionalidades. A confusão na denominação é para buscar, cada vez mais, abarcar mais pessoas da classe popular dentro dessa gama de “deficiências” ou, como tem sido usado atualmente de “necessidades educativas especiais”.

Nesta tese, uso o termo “deficiente” para me referir ao público da educação especial e utilizei as demais nomenclaturas, conforme a obra e/ou autor, a qual estou fazendo referência. No entanto, não debato se está certo ou errado, pois concordo com Jannuzzi (2006) quando afirma que esses debates, pouco trazem de contribuição para a educação dessas pessoas. Além disso, foge aos meus objetivos adentrar no referido debate.

No que tange a denominação “mais apropriada” para os indivíduos surdos, há, assim como, na educação especial, várias denominações. O parâmetro para a identificação tem sido basicamente dois: 1) o grau de perda auditiva, e o período no qual o indivíduo perdeu a audição (pré-linguístico e pós-linguístico), que acarreta na denominação de deficiente auditivo; 2) no uso da Língua de Sinais, que identifica esses indivíduos como sendo surdos.

Concordo com Bueno (1998), ao afirmar que a surdez não pode ser o fator de determinação de que um grupo de indivíduos possa ser identificado como: usuários da língua de sinais; pertencentes à uma comunidade e cultural e comungando de uma mesma identidade. A surdez é um dos fatores que identificam um sujeito, no entanto, não é o único, nem o determinante. O indivíduo como ser social, pertence à uma classe, tem um gênero, uma raça, tem credos etc. Dessa forma, a determinação tomando como base apenas a surdez, é limitante dos demais fatores que constituem a realidade concreta desse indivíduo.

No entanto, não comungo da ideia indicada pelo mesmo autor, de que a surdez seja “*uma condição intrinsecamente adversa*”. O autor acredita que mesmo a surdez não podendo ser confundida como uma doença não pode ser caracterizada com outras diferenças como a negritude ou a homossexualidade. Mas, a surdez deve ser compreendida como “*condição intrinsecamente adversa*” devido aos seus efeitos e suas restrições sociais, imposta pelo meio social. Bueno (1998) problematiza a questão, mas não a desenvolve.

A questão da terminologia deve sim, ser analisada como afirma Bueno (1998) de forma crítica, de modo que a análise não tenha como critério apenas a surdez em si mesma. No entanto, apesar de termos no sistema de saúde vacinas que previnam doenças que podem levar a surdez, principalmente, no período da gestação, não pode ser considerada como sendo *adversa*. Primeiro, porque a surdez não é ocasionada apenas por doenças, podendo ser proveniente de uma fatalidade, a qual qualquer um de nós está sujeito. Segundo, porque não pode ser determinada como *adversa*, apenas pelo fator biológico, fisiológico.

Quero sim, distanciar-me da visão essencialista que limita a surdez em si mesma e categoriza esses indivíduos que não ouvem, tomando como base um único critério. No entanto, não compreendo que seja uma condição adversa, na medida em que corroborando com a ideia de Vigotski (1983) e de Marx (2012), até mesmo a função de nossos órgãos é atribuída socialmente². Identificar a surdez como “*uma condição intrinsecamente adversa*” é determiná-la, unicamente, pelo fator biológico do não ouvir, além disso, pré-determina suas consequências como adversas. A adversidade ou não, será proveniente da realidade material concreta, na qual esse indivíduo faz parte e não da surdez em si mesma.

Essa visão incorre no mesmo equívoco que foi realizado na determinação da surdez como diferença ou como deficiência, que limita as características do indivíduo por um único fator. É equivocada porque a determinação, na visão do “*intrinsecamente adversa*” é feita pelo fator biológico, como afirmando ser a surdez algo negativo e, por conseguinte, já antecipando suas consequências como problemáticas.

Sendo o indivíduo um ser social e histórico, determinado pelos fatores de classe, cultura, gênero e raça, afirmar que sua condição biológica é adversa é, no mínimo, desconsiderar todos esses fatores como determinantes do sujeito.

O debate sobre a denominação mais adequada é complicado, na medida em que, sempre a denominação irá privilegiar um dos aspectos em detrimento dos outros. Conceituo esses indivíduos como surdos, partindo não da surdez como diferença, nem tampouco, como “*condição intrinsecamente adversa*”. Mas, partindo da surdez como fato de não ouvir, único fator realmente dado pela realidade empírica, que é irrefutável. Não quero com essa denominação, afirmar que pertencem, naturalmente, a uma determinada cultura, que automaticamente dominam a língua de sinais e identificam-se como uma comunidade, que compartilham a mesma identidade. Irei expor que essas denominações são incompatíveis com

² Essa questão será discutida de forma mais detalhada no Capítulo 3 da presente pesquisa.

o referencial marxista, sustentado em Vigotski (1983) adotado por mim, na presente pesquisa e, indicado como norteador das pesquisas tidas como objeto de investigação desta tese.

O sujeito surdo é um sujeito que não ouve. No entanto, é um sujeito social e histórico que vive em uma sociedade permeada de contradições, que cria desigualdades diversas, por ser regida pelo modo de produção capitalista. A individualidade, o psiquismo e a linguagem serão determinados por essa disputa de classes, cujas regras ditadas pelo capital, ultrapassam os limites econômicos e determinam as relações humanas em todos os seus aspectos.

Meu interesse foi esclarecer que a surdez é um fato biológico, que a negação disso, não leva a lugar nenhum. Também quis esclarecer, que apesar desse fato ser dado, ele não é determinante na vida de um indivíduo. Assim, não criarei nomenclatura nova, mas, farei o esclarecimento de que a surdez na qual estou me referindo, parte dessa compreensão. Compreensão essa, que entende o indivíduo como ser social, que será determinado em sua completude por suas relações com o trabalho, com a natureza e com os outros indivíduos, em uma sociedade capitalista.

Assim, é desse lugar que parto e é dessa compreensão de surdez que escrevo. Ao longo do texto, quando fizer análises e afirmações, indicarei o termo surdo, no entanto, usarei as respectivas denominações, conforme a utilização do autor, cuja obra estou fundamentado minha discussão. Mas, não adentrarei mais no debate se é “certo ou errado”, pois penso que essa discussão não perpassa pelos objetivos traçados para minha investigação.

Inseri a presente discussão, pois acredito que até mesmo as denominações, que são pretensamente neutras e são compreendidas, como buscando serem menos excludentes, têm atendido aos interesses de classe. A busca em nome da não segregação e da inclusão tem atendido aos interesses do capital, na desestruturação da educação e na tentativa de justificar o fracasso escolar, por meio de denominações cada vez mais abrangentes e pulverizadas.

Passarei agora para o debate em torno da educação especial e da educação de surdos, apontando seus determinantes históricos.

1.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DE SURDOS

A educação especial tem sido tratada como uma questão paralela à educação comum, e, assim como a educação de surdos, a maioria das produções tem sido baseada, segundo Bueno (2011) em um cientificismo neutro, em que o excepcional é visto como um indivíduo diferente e a educação especial seria um progresso alcançado pela sociedade

moderna, na direção de atender o excepcional³. Outro aspecto destacado é que essa história é desvinculada da educação geral e de seus determinantes sociais, políticos e econômicos.

As análises da história dos excepcionais e da educação especial dissociadas de seus determinantes históricos, segundo Bueno (2011), cumprem o papel de: 1) isola-los da realidade concreta e 2) destacar essas “condições como paradigma da interpretação”. Dessa forma, a história é contada como um progresso contínuo de benefícios aos excepcionais. Servindo, assim, como um aliado das classes dominantes, na sociedade capitalista.

A história da educação de surdos é indicada por alguns personagens que foram preceptores dos surdos de famílias nobres, que realizavam um processo de desmutização do surdo. Bueno (2011) especifica o que consistiu, a princípio, a educação do surdo:

É preciso, também, distinguir o que significa educar crianças surdas nessa época. Enquanto que, para as crianças ouvintes, a educação se constituía no ensino de leitura, gramática, matemática e artes liberais, a educação de seus irmãos surdos se confinava basicamente a técnicas de desmutização ou substituição da fala por gestos, que parece corresponder muito mais à recuperação da doença. De qualquer forma, não se pode negar que foi nesse período que se passou a ter uma preocupação e uma atuação sistemáticas no processo de comunicação de crianças surdas. (BUENO, 2011, p. 72).

O fato de algumas pessoas terem se dedicado com mais afinco à educação dos surdos no século XVI e XVII, não quer dizer que não tenha havido antes um processo de educação dessas crianças. Bueno (2011) critica a indicação de alguns nomes como pioneiros da educação dos surdos, pois, já no século XV, Rodolfo Agrícola, afirmou ter conhecido um surdo que aprendeu a ler e escrever e Rabelais criou em seu livro um personagem que fazia leitura labial. A história dos cegos também indica esses problemas, mostrando que viviam à margem da sociedade e desassistidos. No entanto, Bueno (2011) destaca que alguns cegos de família rica, não sofriam com a cegueira, conseguindo aprender e ascender socialmente, mesmo sendo cegos. Isso ocorria por sua condição social, que não impunha as mesmas barreiras que aos cegos de classe popular. Essa diferença de classe era vista e descrita na educação especial como genialidade individual e não como questões relativas às condições de vida concreta dos sujeitos.

Bueno (2011) afirma que o interesse pela educação especial se deu devido ao “movimento contraditório de *participação-exclusão*”, que marca a sociedade capitalista, na busca pela produtividade. O marco inicial da educação especial é indicado no século XVIII, com a criação das instituições especiais, no entanto, esse período corresponde ao período de predomínio do ideal liberal, que contraditoriamente, favorece a criação dessas instituições e a

³ Termo utilizado pelo autor.

exclusão social dos que pudessem interferir em seu crescimento. Esta última questão, frequentemente é “esquecida” pelos historiadores.

Destaca que a escola para surdos teve em sua origem, três funções básicas:

A primeira corresponde à ampliação de oportunidades educacionais para os deficientes, isto é, à demonstração de que a “instrução do surdo-mudo permitia sua incorporação à sociedade e que tal instrução poderia ser desenvolvida em escolas públicas e gratuitas” (ibid., p.293).

Além disso, desde o surgimento dos preceptores, a “educação” da criança surda se confundiu com o processo de reabilitação, pois o foco central, quando não o único, residia na desmutização ou no uso de gestos como forma substitutiva da linguagem oral.

Por fim, na medida em que se deslocou da elite para o povo miúdo, cumpriu função segregadora, confinando os mais pobres no interior das instituições, respondendo ao processo de racionalização da sociedade que passou a exigir, cada vez mais, o afastamento dos desocupados e o seu encaminhamento, de alguma forma, para o processo produtivo (BUENO, 2011, p. 81).

Fundamentada nessa contradição da emergência do interesse pela educação especial e educação de surdos na sociedade capitalista, destaco a questão histórica da educação especial e da educação de surdos e as influencias econômicas e sociais que as determinaram.

Assim como a educação especial, a educação de surdos emerge fortemente vinculada à medicina, instigada pela curiosidade de como funcionava o aparelho auditivo e como ocorria a educação desse sujeito. No entanto, o aspecto pedagógico foi durante muito tempo secundarizado.

Soares (2005) procura entender em sua obra “*A Educação do Surdo no Brasil*” a sobreposição do aspecto clínico em relação ao pedagógico, no que diz respeito ao surdo no Brasil. O trabalho clínico corresponde aos treinos fono-articulatórios de aquisição de fala, que constitui a prática da chamada abordagem oralista. O oralismo, ou método oral, visava capacitar o surdo na habilidade de falar, através do treino fono-articulatório.

Soares (2005) afirma que é difícil fazer uma pesquisa histórica sobre a educação especial e, principalmente, sobre a educação de surdos, pois poucos são os estudos que têm buscado esse viés histórico. Destaca que tanto os deficientes quanto os surdos, especificamente, foram alvo na Idade Moderna tanto da medicina quanto da religião. A primeira, pois aguçava a curiosidade dos médicos em compreender a surdez e como os surdos desenvolviam a fala e adquiriam conhecimento, buscando compreender o seu funcionamento. A segunda, por sua vez, buscava através da caridade, ajudar os desvalidos, além de ter interesses em não perder devotos.

Dentre os médicos que se preocuparam em estudar o surdo, destaco o médico, matemático e astrólogo italiano, Girolamo Cardano (1501-1576) que a partir de seus estudos

fisiológicos deduziu que a surdez em si não acarretava problemas nem atraso na inteligência do indivíduo.

Cardano também teria proposto avaliar o grau da capacidade de aprendizagem entre diferentes tipos de surdos. Para isso, propôs a seguinte divisão: aqueles que haviam nascido surdos, os que adquiriram a surdez antes de aprender a falar, os que a adquiriram depois de aprender a falar e, finalmente, os que a adquiriram depois de aprender a falar e escrever. A partir disso, teria estabelecido uma relação entre as diferentes categorizações, através do nível de aprendizagem alcançado por cada um. Isso o teria levado a afirmar que a surdez, por si mesma, não modificava a inteligência da criança e que, portanto, a educação deste tipo de pacientes deveria ser realizada pelo ensino da leitura e da escrita. (SOARES, 2005, p.17).

Outro médico que se dedicou ao estudo do surdo-mudo foi o italiano Johann Conrad Amman (1724-1811), atentando tanto para o aspecto clínico, como para o pedagógico. Ensinou a leitura labial e a oralidade aos surdos, o que têm ajudado até os dias de hoje, no aspecto educacional. O médico inglês, John Wallis (1616-1703) dedicou-se, em um primeiro momento a oralidade do surdo, e, em um segundo momento, preocupou-se em ensiná-los por meio da escrita. O médico Wilhelm Kerger, também dedicou-se a essa temática, pois tinha uma filha surda e desenvolveu técnicas de como ensiná-la por meio da leitura labial e, por meio de figuras e exercícios práticos da língua escrita.

Os religiosos preceptores e estudiosos da língua também se dedicaram a atuar com os surdos. Na educação de surdos, cito o monge beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584), que era responsável pela educação de dois surdos, “ensinando-os a falar, ler, escrever, fazer contas e executar preceitos religiosos como rezar e até a confessar-se”. Alguns alunos nobres que visavam administrar seus negócios ainda aprendiam filosofia, astrologia, história etc. Além disso, usavam um tipo de alfabeto manual, que se acredita ter surgido nos mosteiros, “onde o silêncio era uma maneira de atingir recolhimento, sacrifício, encontro de espiritualidade”. Nesse contexto, desenvolveram uma forma de comunicação através de sinais para não quebrar o silêncio nos mosteiros. (JANNUZZI, 2006, p. 30).

Juan Pablo Bonet (1573-1633) “tornou a linguagem visível na forma do alfabeto visual” ao ensinar os surdos. Juntamente com Manuel Ramirez de Carrión (1579-1652) tornaram-se os primeiros preceptores de surdos preocupando-se com a gramática, com a soletração fonética e com a escrita. Com Bonet apareceu o primeiro tratado de ensino de surdos-mudos e a criação de um alfabeto dactilológico.

O francês Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780) inicia a educação de surdos, na França, em 1744, com seu processo de “desmutização”, utilizando a visão e o tato. Depois de ensinar o surdo a falar, iniciava o ensino da gramática, chegando às frases e as abstrações mais complexas. Pereira dividiu a surdez em total, parcial profunda e parcial média.

O abade Charles Miguel de L'Épée (1712-1789) fundou o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris, em 1760, onde ensinou os surdos por meio dos “sinais metódicos”, que seguia palavra por palavra da língua francesa. Roch Ambroise Sicard (1742-1822), seguidor de L'Épée, valorizou a participação dos surdos na criação da língua de sinais.

Sobre a questão da escrita e da oralidade Soares (2005) afirma:

Com relação à utilização da escrita na educação de surdos, nos séculos XVI e XVII, cabe indagar se a escrita teria sido empregada, não como um conhecimento valorizado e exigido para a inserção social, tal como ocorreu nos séculos posteriores, mas como um recurso que podia ser utilizado em substituição à fala. Haveria, então, nesse caso, uma priorização da linguagem escrita secundarizando-se a linguagem oral, não pelo fato de se julgar necessário ao surdo a obtenção desse tipo de conhecimento, mas, sim, por se constituir em elemento facilitador para sua participação social. (SOARES, 2005, p. 25).

A autora afirma que o ensino da escrita não necessariamente poderia estar vinculado à intenção de ofertar algum tipo de instrução ao surdo, mas poderia estar vinculado à necessidade de dominá-la, em substituição à fala, para sua inserção social. Lembrando que a tentativa, seja de oralização seja de escrita, era destinada, assim como a educação da época, a poucos surdos filhos de nobres.

Esse período histórico foi marcado pela emergência da classe burguesa. A visão da “individualidade, caracterizada pela confiança no poder da razão para estabelecer os próprios caminhos” era a forma de pensar do humanismo e era proveniente das transformações econômicas ocorridas no final da Idade Média, que após a Revolução Comercial do século XVI, entrou em decadência. A burguesia tomava o lugar dos senhores feudais, e ampliava seus negócios por meio das viagens ultramarinas. O interesse pela educação é crescente no Renascimento, “educar tornava-se questão de moda e uma exigência, conforme a nova concepção de ser humano”. Nesse período a Reforma Protestante criticava a leitura da Bíblia por intermediários, além de criticar as hierarquias, os castigos. A reforma teve como principais representantes Lutero (1483-1546) e Melancton (1497-1560) e o teólogo francês Calvino (1509-1564). (ARANHA, 2006, p.124).

A igreja, por sua vez, para combater o crescimento do protestantismo, criou as chamadas ordens religiosas, iniciada com Inácio de Loyola (1491-1556), militar espanhol que fundou a Companhia de Jesus, cujos seguidores eram denominados de *jesuítas*, que foi criada em 1534 e estava vinculada diretamente à autoridade papal. A Ordem espalhou-se por diferentes países, inclusive no Brasil, e viu na escola um mecanismo de instalar e consolidar seu dogma, religião e educação. Seu rigor e disciplina formaram gerações por mais de duzentos anos que estão presentes até os dias de hoje. O aspecto pedagógico e seus conteúdos, assim como sistemáticas de estudo foram organizados no *Ratio Studiorum*. Ao mesmo tempo

em que exerceu forte influência no ensino e formação, os jesuítas também foram alvo de críticas ferrenhas aos seus dogmas e imposições.

Essa importância destinada à educação atingiu os surdos, que eram ensinados à oralizar, ler, escrever, a aprender a gramática, seja para adquirir conhecimento, seja para humanizar-se conforme o pensamento da época. Teve início também o método gestual que teve em L'Épée seu representante, que criou a primeira escola de surdos-mudos de Paris e devido ao número de alunos e a necessidade de oferta de uma instrução rápida e simultânea para todos, desenvolveu uma “linguagem mímica universal”, “que possibilitasse a esses surdos transformarem-se em elementos úteis manualmente para a sociedade”. (SOARES, 2005, p. 31).

O médico Jean Marie Gaspar Itard (1774-1838) depois de não ter sucesso em suas tentativas de cura da surdez foi para o Instituto Nacional de Surdos Mudos de Paris e desenvolveu trabalhos de treino auditivo, por meio de instrumentos, valorizando os resíduos auditivos. Foi em 1800 para o instituto e lá permaneceu por 38 anos, inserindo cursos de articulação para surdos-mudos. Para Soares (2005), baseada em Werner (1949), ele conseguiu vencer a resistência ao método fonético que se tinha, por influência de L'Épée. (SOARES, 2005, p. 32).

O período histórico do Iluminismo foi marcado por grandes transformações sociais políticas, econômicas, culturais etc. Nesse período houve a supremacia da razão em contraposição ao teocentrismo medieval. Na economia, o liberalismo indica os anseios da burguesia e o pensamento de Estado não-intervencionista. No campo político, “as ideias liberais opunham-se ao absolutismo”, Rousseau discutiu o contrato social por meio de um viés menos elitista. Na moral, “buscavam formas mais laicas, que permitissem a naturalização do comportamento humano”, como é representado na obra *Emílio*, na qual aponta para uma pedagogia espontaneísta. E na religião, o deísmo não aceita dogmas e fanatismos, nem rituais, “admitindo que Deus era apenas o Primeiro Motor, o Criador do Universo, o Supremo Relojoeiro”. (ARANHA, 2006, p. 173).

A escola, no contexto histórico do Iluminismo, deveria ser leiga e livre. Aranha (2006) descreve algumas ideias desse período, que não necessariamente eram cumpridas:

- Educação como encargo do Estado;
- Obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar;
- Nacionalismo, isto é, recusa do universalismo jesuítico;
- Ênfase nas línguas vernáculas, em detrimento do latim;
- Orientação prática, voltada para as ciências, técnicas e ofícios, não mais privilegiando o estudo exclusivamente humanístico. (ARANHA, 2006, p. 174).

O marquês de Condorcet (1743-1794), foi eleito deputado da assembleia legislativa na França e defendia “os ideais da educação popular”, redigiu o Plano de Instrução Pública que embora não tenha sido aprovado, inspirou outros como Robespierre (1758-1794), que em 1793 apresentou o Plano Nacional de Educação, que colocava a educação como influenciadora do regime político e social. Essas ideias irão tomar força no século XIX. (ARANHA, 2006).

No Brasil, havia um grande contraste com o que ocorria na Europa, pois “continuava com uma aristocracia agrária escravista, a economia agroexportadora dependente e submetida à política colonial de opressão”. Como consequência para a cultura e educação Aranha (2006) aponta:

Persistia o panorama do analfabetismo e do ensino precário, restrito a poucos, uma vez que a atuação mais eficaz dos jesuítas se fez sobre a burguesia e na formação das classes dirigentes, além da tarefa dos missionários entre os índios. Uma sociedade exclusivamente agrária, que não existia especialização e em que o trabalho manual estava a cargo de escravos, permitiu a formação de uma elite intelectual cujo saber universal e abstrato voltava-se mais para o bacharelismo, a burocracia e as profissões liberais. Resultou daí um ensino predominantemente clássico, por valorizar a literatura e a retórica e desprezar as ciências e a atividade manual. Durante esse longo período do Brasil colônia, aumentou o fosso entre os letrados e a maioria da população analfabeta. (ARANHA, 2006, p. 193).

No século XVIII, a revolução Industrial iria acirrar mais o contraste entre ricos e pobres, devido às extensas jornadas de trabalho, estabelecidas nas novas relações de produção imposta pelo sistema fabril. A classe do proletariado organizou-se contra os interesses da burguesia, inspirados nas “ideologias críticas do liberalismo burguês”. O nacionalismo desse século culminou na independência de muitas colônias, dentre elas o Brasil. Em 1888 deu-se a abolição da escravatura e em 1889 foi proclamada a República.

Ainda no século XIX, as escolas italianas se destacaram em relação à educação de surdos, no que tange a linguagem oral, influenciando a Argentina e até mesmo o Instituto de Surdos Mudos de Paris. Foram realizados 4 congressos, que indicavam qual deveria ser o melhor método para trabalhar com o surdo. O primeiro, realizado em 1878, Congresso Internacional de Surdos-Mudos, asseverou que o método combinado era mais adequado, mantendo os gestos para auxiliar os professores e alunos, quando fosse necessário para a compreensão. Em 1880, porém, o segundo Congresso, que aconteceu em Milão, recomendou o uso do método oral puro, permanecendo o mesmo pensamento no Congresso realizado em Bordeaux, em 1881. Em 1892, o Congresso realizado em Gênova, confirmou a adoção do método oral puro e defendeu a utilização do método único de instrução para todos os institutos. Soares (2005) conclui:

Em todos os congressos aqui apresentados, era defendida uma melhor maneira do surdo adquirir linguagem. Entretanto, nenhum deles demonstrou a preocupação em fazer com que o surdo pudesse adquirir a instrução, tal como era compreendida para os normais. Apesar dos diferentes pontos de vista, o saber escolar já começara a ter um significado mais relevante nas discussões a respeito da expansão do ensino para as camadas populares. (SOARES, 2005, p. 35).

Com os pensadores da Revolução Francesa deu-se impulso às discussões sobre a “educação dos normais”. Condorcet (1743-1794), por exemplo, vinculava a liberdade e o poder à instrução, ao conhecimento. Os preceitos de “liberdade, igualdade e fraternidade” eram o lema da revolução, assim como a educação democrática.

Soares (2005) problematiza que provavelmente L’Epée não fora influenciado por esses lemas e desenvolveu um trabalho muito mais assistencialista que educativo com os surdos, no instituto de Paris. Tanto com Cardano (1501-1576) quanto com os demais médicos, preceptores e linguistas, a escrita e a leitura, assim como a oralização e a utilização dos resíduos auditivos, ocupavam o lugar central. No entanto, isso não acarretava num trabalho pedagógico de instrução direcionado aos surdos. Apesar disso, já era um trabalho específico e uma atenção ao tratamento com esses sujeitos, no entanto, ainda não era suficiente para torná-los cidadãos.

Cardano, já no século XVI, afirmou que o surdo não tinha impedimento para adquirir conhecimento e destacou a escrita como meio de substituição da fala. Apesar de sua descoberta e afirmação, no século XIX, o foco passa a ser na fala, tornando-se pré-requisito para o ensino.

No contexto da educação especial de modo geral ressalto Gilberta Jannuzzi que em seu livro a “Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI”, traz uma importante colaboração para o estudo histórico do processo de escolarização do deficiente, vinculando-o aos determinantes sociais e suas bases materiais, a partir da análise de documentos governamentais federais e alguns estaduais, a partir de 1970 até o início do século XXI. A autora adverte:

Voltar ao passado, no entanto, não significa que ele explique totalmente o presente, não supõe que ele nos ensine como deveria ter sido. Ele mostra-nos o que foi, e que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas que existe relacionamento entre eles; que a sua construção é processo humano, dentro de condições existentes e percebidas como possíveis. Ao retomar o passado, também se poderá, talvez, clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste e perceber algumas perspectivas que incitarão a percorrer novas direções. (JANNUZZI, 2006, p. 2).

A autora afirma que o início da institucionalização da educação das crianças deficientes se deu devido à proliferação das ideias liberais no Brasil, no fim do século XVIII e início de XIX, que segundo ela, apesar de ter havido alguns movimentos importantes, foi um

liberalismo de elite, pois defendia mudanças até o limite de não prejudicar seus interesses como classe dominante.

A primeira Constituição, de 1824 garantia “instrução primária e gratuita para todos”, apesar de pouco ter sido feito para as camadas populares essa ideia de educação para todos já estava presente nessa época, no entanto, a partir do século XX vai tomar enormes proporções, pelo menos nas discussões. A lei de 15 de outubro de 1827, que indicava a escola de primeiras letras, não conseguiu ser cumprida e, no que tange a educação das crianças deficientes, o avanço foi quase nulo. No entanto, na Constituição 1824 era determinado que os incapacitados físicos ou moral não tivessem direitos políticos. (JANNUZZI, 2006, p. 7 e 8).

O atendimento dos deficientes ocorreu, possivelmente, nas Câmaras Municipais nos diferentes Estados, principalmente, com a criação de Santas Casas de Misericórdias, que foram surgindo em diferentes épocas pelo Brasil. No entanto, poucos são os registros de como essas crianças eram acolhidas e tratadas. A criação das *rodas de expostos*⁴ também pode ter atendido crianças com diferentes “anomalias”. Em meados do século XIX, algumas religiosas foram trazidas pelas províncias para cuidar das crianças com deficiência e que sabiam até oferecer alguma educação. Em 1893 foi criado um asilo para alienados em São Paulo e, no interior os loucos eram levados para cadeias, o que refletia a ideia de que as anomalias eram “coisa de polícia”.

A consolidação do Império e as ideias europeias trazidas pela elite que ia estudar, principalmente, na França, influenciaram a criação, no Município da corte, do “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, pelo decreto n. 1.428 de 12 de setembro de 1854, posteriormente, foi chamado de *Instituto Benjamin Constant* (IBC). Em 26 de setembro de 1857, foi fundado pela Lei nº 839, no Rio de Janeiro, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, no qual cem anos depois iria ser denominado pela Lei nº 3.198 de julho de 1957, de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A criação de institutos e asilos já era comum no Brasil desde os Jesuítas, que organizavam os índios em aldeamentos para aprenderem os costumes e crenças cristãos. Nesses dois institutos foram apresentadas algumas tentativas de educação desses alunos, no entanto, esta ainda não era percebida como prioritária pelo governo, caindo no esquecimento, assim como a instrução primária.

Bueno (2011) afirma que a criação dos dois institutos, o de Meninos cegos e o de Surdos Mudos, seguiu a influência europeia, no entanto, sofreu degeneração em sua

⁴ Teve origem na Idade Média e na Itália, foi uma instituição de assistência à crianças abandonadas, que no Brasil iniciou no período Colonial, ampliou-se no Império, passou pela República e foi extinta em 1950. Ler mais sobre esse tema em MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil, 1726-1950. In: FREITAS, M.C (org). História social da infância no Brasil. São Paulo, Cortez/EDUSF, 1997.

implementação. Ao contrário do ocorrido em Paris, no qual os institutos foram transformados em oficinas de trabalho, no Brasil, os institutos tornaram-se “asilos de inválidos”. O que demonstra a realidade econômica do país, ainda baseada em uma monocultura de exportação, que ainda não necessitava desse tipo de mão de obra. Dessa forma, a educação especial no país é caracterizada por um forte viés assistencialista, marcada pela política do “favor”. Atualmente, tem-se aplainado a luta pelos direitos das pessoas com deficiência, por meio de movimentos sociais, nas quais estão inseridos.

Soares (2005) analisou os documentos do Instituto de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, que tratam sobre o atendimento à educação dos surdos. Dentre eles, relatórios que indicavam como era incentivada e praticada o estímulo à fala no instituto.

No relatório do Instituto de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, o professor A.J de Moura e Silva, em sua segunda parte, descreve o trabalho realizado para o surdo adquirir a palavra “articulada”. As etapas eram: 1) período preparatório, que trabalhava os órgãos respiratórios; 2) articulação, que trabalhava a voz; 3) silabação que trabalhava a leitura labial. Depois dessas etapas o aluno era considerado apto a ir para o ensino da língua, o ensino das disciplinas referentes ao ensino primário. Soares (2005) considera:

Isso demonstra que o ensino das *matérias* era posterior ao ensino da língua oral. Todavia, também não está claro no relatório se o conteúdo da língua oral, inicialmente apresentado aos alunos, corresponderia àquele que seria empregado mais tarde, pelo professor, no ensino das matérias do primário. O que, de certo modo, significa dividir o ensino em duas fases, oral e escrito. Só que a segunda etapa estava subordinada à primeira, o que demonstra que havia uma prioridade da aquisição da língua oral em relação ao saber escolar. (SOARES, 2005, p. 42).

O dr. Menezes Vieira em outro documento, apresenta que a justificativa do Brasil para adotar o método oral era diferente da apresentada no Congresso de Milão. O professor afirma que em um país como o Brasil, com grande maioria de analfabetos, não teria muito sentido ensinar a leitura ao surdo, pois ele não a usaria nas relações sociais. Por outro lado, destacava a necessidade do ensino da linguagem oral como mais viável na educação do surdo.

Jannuzzi (2006) ressalta que na educação, apenas o ensino superior, teve um pequeno progresso, juntamente com o “ensino secundário, particular propedêutico e preparatório para o ensino superior” que era o que interessava a classe alta e média, a fim de alcançar um lugar na corte. Sobre a educação popular e a de deficientes, afirma:

A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas, como já foi salientado, e dado que só recorriam a ela as camadas sociais alta e média, a escola não funcionou como

crivo, como elemento de patenteação de deficiências. Havia pouca divergência entre o modo de conceber o mundo que nela se difundia e o da família da qual o aluno fazia parte. Certamente só as crianças mais lesadas despertavam atenção e eram recolhidas em algumas instituições. (JANNUZZI, 2006, p. 16).

As classes e escolas tornaram-se vinculadas ao Estado, no Estado liberal, que buscava intervir nesse campo, sem necessariamente, responsabilizar-se por eles na prática. A educação dos deficientes não era interessante para a economia, pois estes não poderiam ser mão de obra.

Sobre o liberalismo, abrirei um parêntese, para conceituar brevemente, os princípios básicos norteadores dessa ideologia, pois essa ideia será importante para a compreensão tanto do contexto educacional da educação especial e educação de surdos, quanto para compreender a influência desse ideário nas teses e dissertações que serão aqui analisadas.

Usarei o conceito de liberalismo de Chaves (2007) que apesar de ser um liberal declarado, apresenta de forma direta e clara os princípios basilares desse pensamento, que norteou a política, a economia e a educação do século XX, sendo apresentado em novas roupagens na atualidade que é denominado pelo autor de neoliberalismo.

Para Chaves (2007) o princípio do liberalismo consiste em:

A filosofia liberal sustenta-se no princípio fundamental de que quando o indivíduo, ao se associar com outros indivíduos, passa a viver em sociedade, a liberdade torna-se o seu bem supremo e, enquanto tal, tem preponderância sobre qualquer outro bem que possa ser imaginado. (CHAVES, 2007, p. 7).

A liberdade individual é o centro do pensamento liberal, assim como a propriedade privada. O Estado seria importante para garantir os direitos básicos do indivíduo, no entanto, deveria ser um Estado mínimo, com intervenções restritas no social e no econômico, visando não interferir na livre concorrência.

Chaves (2007) destaca as características principais do liberalismo:

- a) Quando aplicado à área política, o liberalismo sustenta a tese de que o melhor Estado é o que menos governa, e, portanto, um Estado menor é melhor do que um Estado maior – respeitadas as funções básicas do chamado “Estado mínimo”.
- b) Quando aplicado à área econômica, o liberalismo sustenta a tese de que a livre iniciativa das pessoas no atendimento de suas necessidades, na busca de seus interesses e na tentativa de satisfazer os seus desejos (que, no coletivo, é o que caracteriza o mercado), é melhor regulador da atividade econômica, tanto no que diz respeito à produção como no que diz respeito à distribuição de riquezas, ou mesmo à regulamentação do processo.
- c) Quando aplicado à chamada área social, o liberalismo sustenta a tese de que é a iniciativa privada que deve prover, com exclusividade, serviços e, eventualmente, bens na área da educação, da saúde, do trabalho, a seguridade social, de infraestrutura, do meio ambiente etc. O Estado deve abster-se não só de prover serviços e bens nessas áreas como de regulamentar (através de legislação e normatização) as atividades que nelas são exercidas pela iniciativa privada. (CHAVES, 2007, p. 37).

Ao Estado caberia a responsabilidade de garantir esses interesses individuais, que em uma sociedade capitalista, são interesses de classe. O autor afirma que cabe ao indivíduo buscar alcançar seus objetivos sem a interferência do Estado, passando a ideia de que o êxito ou o fracasso depende única e exclusivamente do indivíduo e de seu esforço pessoal.

No âmbito educacional o liberalismo sustenta-se nas seguintes teses:

- a) Sendo a educação um caso especial da área social, é a iniciativa privada que deve prover, com exclusividade, serviços e eventualmente bens na área da educação, devendo o Estado abster-se não só de prover serviços e bens nessa área como de regulamentar (através de legislação e normatização) as atividades que nela são exercidas pela iniciativa privada.
- b) Sendo o provimento de serviços e bens educacionais pela iniciativa privada uma forma não-diferenciada de participação no mercado, é perfeitamente legítimo que esse provimento seja cobrado daqueles que dele vão se beneficiar, sendo um contrasenso a noção de que a educação deve ser gratuita.
- c) Embora a educação seja um bem que, em tese, todos deveriam perseguir, ninguém deve ser obrigado a buscar nem mesmo o seu próprio bem, tese essa que tem como corolário a não-obrigatoriedade da educação. (CHAVES, 2007, p. 37)

Dessa forma, o direito à educação não é buscado, assim como os direitos sociais, pois no liberalismo acredita-se que o usufruto desses aspectos por todos, iria cercear a liberdade de cada um de querer ou não, contribuir para esse chamado “bem comum”. Além disso, sendo esses direitos sociais, caberia ao Estado arrecadar (compulsoriamente) os impostos para garantir à população tais direitos, ferindo dessa forma, segundo Chaves (2007) a liberdade individual.

Essa visão liberal terá forte influência na educação brasileira, seja através do escolanovismo, sejam pelas chamadas teorias do “aprender a aprender”, conforme afirma Duarte (2006), na qual o foco passa do professor para o aluno, havendo uma crescente desvalorização da educação e do ensino, conforme analisarei adiante. Alguns teóricos indicam que essas características liberais ganham novas roupagens na sociedade capilista atual. Segundo Gentili (2007), a denominação neoliberal dar-se-ia devido aos princípios liberais, sob novos argumentos, como inclusão e igualdade, para manter o domínio do capital.

Fechando o parêntese e retomando a educação especial e educação de surdos, o ideário liberal, atende ao interesse da classe dominante e tem no Estado seu mecanismo de garantir que seus direitos de classe sejam preservados. Sustentada nesse princípio, a educação passa a ser gradativamente, e fortemente influenciada por esse ideário, visando atender aos interesses do capital e da iniciativa privada.

Retomando Bueno (2011), o autor afirma que as primeiras escolas públicas para surdos e para cegos foram criadas com a finalidade de agregar esses sujeitos em um espaço,

oferecer-lhes instrução mínima necessária para que realizassem trabalhos manuais, muitas vezes forçados, em troca de comida e moradia. Conclui:

Na realidade, na sociedade moderna, a educação especial, que na sua origem absorvia deficiências (auditivas, visuais e, posteriormente, mentais), com o desenvolvimento do processo produtivo, foi incorporando população com “deficiências e distúrbios” cada vez mais próximos da normalidade média determinada por uma “abordagem científica” que se pretende “neutra e objetiva”, culminando com o envolvimento dos que não têm quaisquer evidências de desvio dessa mesma “normalidade média”. (BUENO, 2011, p. 98).

A educação especial, segundo o autor, foi abarcando uma parcela cada vez maior das camadas sociais que não eram beneficiadas pela educação, justificando, dessa forma, o fracasso escolar. A análise de Soares (2005) corrobora a apontada por Bueno (2011) de que o interesse na educação de surdos tenha como finalidade torná-los mão de obra barata para o mercado de trabalho.

Soares (2005) em sua análise dos documentos do INES destaca que o médico Tobias Leite (1827-1896) em Parecer feito no Instituto de Surdos Mudos do Rio, questiona o número de surdos e aponta a necessidade de realização de novo levantamento censitário. Além disso, destaca que a instrução dos surdos deve focar na formação agrícola, já que segundo ele, nas profissões de artista ou operário iria ser explorado pelos chefes. Essa indicação do trabalho agrícola atende ao interesse da época, pois com o fim do trabalho escravo precisariam de mão de obra barata, para atender as demandas da agricultura, que era uma das principais fontes financeiras do país.

Em seu livro Tobias Leite faz outra colocação em relação ao trabalho na fábrica na qual afirma: “Nas fábricas de fiar, tecer, e outras congêneres, os surdos-mudos são muito apreciáveis, não tanto porque aprendem facilmente, mas porque são fidelíssimos executores das instruções e ordens do patrão”. (LEITE 1877 *apud* SOARES, 2005, p. 53).

Soares (2005) afirma que a educação especial e a educação geral, não seguiram caminhos paralelos, mas sim, complementares:

Parece que a proposta da educação de surdos era uma *outra coisa*, não porque caminhava desvinculadamente da educação comum, mas porque a sua construção teve como referência a educação dos normais. O que significava que não poderia ser igual, uma vez que a população não era igual aos normais, não tinha os requisitos necessários exigidos para a obtenção do saber. Penso que, por isso, definiu e estabeleceu seus objetivos, expectativas, diferente da educação comum, mesmo afirmando que a surdez não trazia prejuízo à inteligência. Provavelmente, por isso, a sua manutenção, apesar de se propagar que fazia parte do dever do Estado, esteve situada no terreno do favor e da filantropia. (SOARES, 2005, p. 54).

Soares (2005) afirma que depois de Tobias Leite, poucos documentos foram encontrados no instituto que expusessem o trabalho realizado com os surdos. O documento encontrado foi o do dr. Armando de Lacerda, que assumiu a direção do instituto de 1930 a

1947 depois do dr. Custódio José Ferreira que dirigiu de 1907 a 1930 e antes dele, Tobias Leite que ficou na direção por volta de 28 anos. O dr. Amando de Lacerda apesar de não entrar no debate de linguagem oral e escrita ou de gestos, deixa claro em suas publicações a importância e o valor dado à oralização do surdo e caso esse não fosse possível, o ensino da escrita. Classificava os alunos e dividia-os por classe conforme o tipo de surdez. A avaliação linguística era ofertada no instituto, prática que ele chamou de “ensino emendativo”, o qual oferecia o método oral, escrito e “digitais” conforme a classificação dos surdos. Depois desse trabalho é que eram inseridas as disciplinas do ensino primário, no entanto, não tem relatos e documentos que descrevam como era feita essa etapa. Isso faz com que a pedagogia emendativa, apesar de ser descrita e ter alguns registros, ainda ficava no desenvolvimento da linguagem oral. Soares (2005) conclui:

A capacidade verbal, como item de demonstração de inteligência, foi, por muito tempo, considerada como pré-requisito para a aprendizagem da escrita. Mas, pelo visto, na educação de surdos, a avaliação da inteligência era realizada para verificar a sua aptidão para a fala. Isto significa uma mudança de enfoque. Aquilo que a escola comum se propunha a dar, ou seja, a instrução através da escrita, e para tanto selecionava os que seriam capazes de usufruir, era diferente daquilo que as instituições de educação de surdos oferecia, utilizando-se do mesmo critério de seleção. Aos de fraca inteligência, restava o recurso de ensinar pela escrita. (SOARES, 2005, p. 66).

Enquanto para os alunos ditos normais o critério de seleção nas escolas era o domínio da escrita, na educação de surdos era o domínio da fala. Assim, tanto os pobres que não dominavam a escrita, quanto os surdos por não dominarem a fala, ficavam a mercê das técnicas pedagógicas de ensino. Isso destaca a excludente prática educativa, que favorecia os mais privilegiados socialmente.

Retomando a educação especial geral, Jannuzzi (2006) indica que outra influência nesse campo, ocorreu desde a época do Império, que foi o Serviço de Higiene e Saúde Pública. Esse serviço deu origem à Inspeção Médico-Escolar, que influenciou a criação das classes especiais, assim como no tratamento de epidemias e a atenção à higiene. Essas inspeções atingem fortemente a educação, de modo que consideram que “saúde e educação são fatores que, juntos, poderão regenerar o país” (JANNUZZI, 2006, p. 35). É o período dos movimentos higienistas, que visavam à cura e prevenção de doenças, assim como, fazia a relação de deficiências com problemas básicos de saúde.

Houve a percepção da necessidade de um trabalho pedagógico com os deficientes, o que levou a criação de instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos, como o Pavilhão Bourneville, anexo ao Hospício da Praia Vermelha, criado no Rio, pelos médicos

Juliano Moreira e Fernando Figueira. Jannuzzi (2006) destaca as contradições provenientes da criação desses espaços:

Percebo que esses pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos, nascidos sob a preocupação médico-pedagógica, mantêm a segregação desses deficientes, continuando pois a patentear, a institucionalizar a segregação social, mas não apenas isso. Há a apresentação de algo esperançoso, de algo diferente, alguma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico, à aplicação de fórmulas químicas ou outros tratamentos mais drásticos. Já era a percepção da importância da educação; era já o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma da vida do grupo social de então. Daí as viabilizações possíveis, desde a formação dos hábitos de higiene, de alimentação, de tentar se vestir etc. necessários ao convívio social. Elas colocam de forma dramática o que se vai estabelecendo na educação do deficiente: segregação *versus* integração na prática social mais ampla. (JANNUZZI, 2006, p.37-38).

Jannuzzi (2006) aponta que a criação dessas instituições vinculadas a hospitais, tinha uma função contraditória. Por um lado, marcava o início do atendimento das pessoas com deficiência, da compreensão de que são pessoas e precisam ser socializadas. Por outro lado, esse atendimento ainda fica limitado aos hábitos de vida diária, como vestir-se, comer e higienizar-se. Mas, não pode ser desconsiderada a importância desses locais, para o processo de atenção ao atendimento das pessoas com deficiência.

A autora afirma que era feita uma avaliação das anormalidades e até mesmo a sua catalogação, conforme avaliação de sua inteligência, que poderiam ser classificadas em “supernormal ou precoce, subnormal ou tardio e normal”. Dessa forma, separando-se os “anormais intelectuais, os morais e os pedagógicos”. Os primeiros eram os de “atenção fraca, a memória preguiçosa e lenta, a vontade caprichosa, a iniciativa rudimentar, com decisão difícil, reflexão laboriosa, credulidade ou muito exagerada, ou, ao contrário, insuficiente”, os segundos eram os que “tinham tara moral dependente de anomalia intelectual”, os últimos seriam os “dotados de inteligência e instrução em grau inferior à sua idade, por descuido ou defeito pedagógico”. (JANNUZZI, 2006, p. 40-41).

O interesse pela educação dos anormais foi vinculado à necessidade de produção e ampliação de mão de obra para o mercado de trabalho, que não poderia mais deixar de aproveitar a produtividade dessa parcela da população. Segundo Jannuzzi (2006):

A defesa da educação dos anormais foi feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciária, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho. Também isso redundaria em benefício dos normais, já que o desenvolvimento de métodos e processos com os menos favorecidos agilizaria a educação daqueles cuja natureza não se tratava de corrigir, mas de encaminhar. (JANNUZZI, 2006, p. 53).

Assim, a oferta de educação para os anormais atendia a um duplo interesse. Tanto de utilizá-los como mão de obra barata para o mercado de trabalho em expansão, quanto para

manter a ordem social, evitar a criminalidade, além de haver o aproveitamento dos benefícios do desenvolvimento de métodos educacionais para o ensino dos anormais, para os alunos ditos normais.

Jannuzzi (2006) afirma que o conceito de debilidade adotado no Brasil tem influência francesa, que vem acrescentar novos aspectos ao entendimento da deficiência mental, que compõe outros mecanismos de segregação. Segundo a autora:

Se antes ele estava diretamente vinculado à triagem ampla da sociedade, como o cego e o surdo, agora como que se criava um mecanismo social mais sutil, mais afinado de seleção, de *diferenciação*, sem a cogitação do papel ativo que a escola poderia apresentar em relação à criança, e esta quanto à escola. Não cogitou que a semelhança de conteúdos escolares com os padrões das camadas mais favorecidas implicaria melhor e mais rápida assimilação por suas crianças. E que a possível segregação, sob esses parâmetros, poderia taxar como retardados os de níveis diferentes de conhecimento, em função de proveniência de camadas menos favorecidas. Tanto que, já na época, estatísticas da própria equipe de Binet acusavam nas cidades populosas e mais industriais um índice maior de deficientes. (JANNUZZI, 2006, p. 58). (grifos da autora)

Dessa forma, ampliava-se o espectro de crianças caracterizadas como deficientes e com alguma debilidade, pois era a forma de selecionar as que eram provenientes de camadas populares e “justificar” suas dificuldades educacionais, sustentadas na possível, e nem sempre real, deficiência.

Apesar de ter emergido o interesse em relação à educação do deficiente, motivado por questões econômicas, a sociedade de modo geral, ainda tinha pouco acesso à educação. O grande número de analfabetos nos anos de 1900 era grande, a educação atingia poucos e, de forma deficitária, não havendo uma preocupação com a população.

Pois bem, é num modo de organização social assim estruturado que pode ser compreendida a amplitude do conceito de anormalidade, abrangendo todos que ameacem a segurança da camada social estabelecida; a função social da educação do retardado é estar a serviço de um trabalho visando à produção de mercadorias rentáveis a essa mesma camada social. (JANNUZZI, 2006, p. 63).

Assim, a escola passa a atender esse público e a realizar a função de selecioná-los, a partir da necessidade real da sociedade de classes. Nesse contexto econômico e social, a escola não tinha importância seja para a classe alta, seja para as camadas populares. O índice de analfabetos era bastante alto em 1900.

Em relação aos deficientes só a partir de 1930 que começa a ter: uma preocupação maior da sociedade civil, aliado com a criação governamental de “escolas junto com hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação”, tudo isso dentro do contexto da industrialização no Brasil. (JANNUZZI, 2006, p.68)

A partir de 1930 cresce o interesse pela educação de deficientes, emergindo o que chamaram de *ensino emendativo*, palavra que veio do latim *emendare* “que significa corrigir falta, tirar defeito”, marcando o sentido da educação voltada para as pessoas com deficiência. (JANNUZZI, 2006, p.70). A autora explica a ambiguidade do atendimento aos deficientes nessa época:

Tais ambiguidades na abordagem da atuação com essas pessoas, considerando-as ora como tema médico, moral, filantrópico (socorro, auxílio caridoso), ora mais educativo, estão no quadro geral da educação do país, que vai morosamente se organizando em órgãos cada vez mais específicos, sob influências mundiais, como por exemplo a defesa dos direitos humanos, proclamadas desde a Revolução Francesa, mas de difícil realização entre nós. Assim, a educação geral no princípio da República teve a criação do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, suprimido em 1891, passando a educação, com a reorganização administrativa (lei n. 23 de 30 de outubro de 1891), para o Ministério da Justiça e Negócios Interiores, [...]. Isto ocorrerá em 1930, no Governo Provisório de Getúlio Vargas: Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (decreto n.19.402 de 14 de fevereiro de 1930) e em 1937 (lei n.378 de 13 de janeiro) Ministério da Educação e Saúde. (JANNUZZI, 2006, p. 72).

O crescimento econômico fazia-se paralelo à consolidação da classe burguesa. Na economia ainda era forte a exportação de café e a indústria estava em expansão, principalmente, no setor têxtil. Há o crescimento de organizações dos operários, que são fortemente fiscalizados e coagidos, e enquadrados pelo Ministério do Trabalho. Esse ministério ao mesmo tempo em que organizou alguns direitos trabalhistas, para a classe operária, por outro lado, dissolveu a mobilização dos trabalhadores.

A educação tinha no regime militar, como a mais alta conquista democrática. O rigor, a disciplina, o estímulo ao preparo físico e o higienismo adotados pelos militares, era visto como salutar. A escola passa a ser importante nesse período para propagar os ideais republicanos. Sobre a educação, a autora afirma:

Foi neste período que se colocou a escolarização em geral. Apareceram o “entusiasmo” e o “otimismo” pedagógico: mais educação para todos, para incorporá-los na senda do progresso vivido pelas outras nações. A educação passou a ser considerada importante na reformulação do homem e da sociedade. O sonho republicano de educar a todos voltou a ser pregado, (...). Os educadores profissionais passaram a ter importância. (JANNUZZI, 2006, p. 72).

Esse período foi marcado pela busca do preparo para o trabalho, para o rendimento social e para a melhoria cultural moral e cívica das pessoas. E a educação viria realizar tal função. Mas a oferta de educação era feita de forma desigual, atendendo, sempre, aos interesses de classe.

A ideia de anormal era condizente com o período da Primeira República, e segundo Basílio de Magalhães “os anormais são todos aqueles perturbadores de uma ordem social”. (JANNUZZI, 2006, p. 59) A Primeira República no Brasil, de 1889 a 1930, foi

dominada por uma oligarquia cafeeira, sendo o país controlado por uma pequena elite. Depois da Primeira Guerra Mundial, ocorre uma mudança lenta do modelo econômico, iniciando a industrialização e a emergência da “burguesia industrial urbana”. Os anos de 1920 foram marcados por conflitos, como as revoltas tenentistas, que contestavam a oligarquia dominante. Desse movimento saiu a Coluna Prestes. No campo cultural, a Semana de Arte Moderna de 1922 reuniu artistas nacionais que buscavam desvincular a estética das influências europeias. (ARANHA, 2006).

Getúlio Vargas (1882-1954) assume o governo, marcando um período de forte controle e opressão do Estado, por influência das doutrinas totalitárias europeias. Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), iniciou-se a República Populista que durou até o golpe militar de 1964. O populismo e o nacionalismo deu lugar, no Governo de Juscelino Kubitschek (1902-1976), por influência americana, a uma forte presença das multinacionais no Brasil. Aranha (2006) destaca sobre esse período:

O crescimento decorrente da entrada do capital estrangeiro teve várias faces. Se por um lado ampliou e diversificou o parque industrial, por outro o imperialismo norte-americano atuou nos rumos econômicos e também políticos do país. Cresceram as disparidades regionais, os centros urbanos começaram a inchar, aumentou a inflação, e as distorções da concentração de renda agravaram a pobreza. (ARANHA, 2006, p. 295).

Em 1964 o Golpe Militar exerce forte poder sobre a população, desaparecendo inclusive o estado de direito que, através dos Atos Institucionais, burlava a Constituição e fazia valer os interesses militares. Na economia, houve um processo de afastamento da nacionalização e vinculação ao capitalismo internacional, o que levou a um processo chamado de “industrialização excludente”, incitando as manifestações populares, que a partir de 1978 passam a reivindicar seus direitos e abertura política. Em 1984, aconteceu o movimento *diretas-já*. Com o término do regime militar teve início a Nova República, com fortes resquícios da ditadura, inflação, dívida externa e o aumento crescente da pobreza, era apenas alguns dos problemas que assolavam a sociedade brasileira. Em 1988 foi promulgada a nova Constituição que apresentava alguns avanços. Ressalta-se que o ideário neoliberal já estava instalado desde a década de 1970. Segundo Aranha (2006):

Esse período foi marcado por medidas econômicas para a internacionalização da economia, tais como a venda de empresas estatais e a criação de incentivos para atrair investimentos de capital estrangeiro. Apesar disso, aumentaram o desemprego e o endividamento do país. (ARANHA, 2006, p. 297).

Bueno (2011) destaca que a ampliação da rede privada de educação e saúde, ocorridos nas décadas de 1960 e 1970 no Brasil, marcou o período histórico de privatizações. Nessa lógica, os excepcionais filhos de pobres permaneciam atendidos de forma

assistencialista, baseado na caridade e no serviço público sem qualidade. Enquanto que os filhos de ricos tinham disponibilizados os serviços que os permitiam usufruir da educação, do trabalho e de sua cidadania. Bueno (2011) sintetiza, indicando que devemos analisar a educação especial, para além do processo de democratização no país, percebendo os interesses subjacentes a expansão do atendimento a essa parcela da população, quais sejam:

Crescente privatização, seja do ponto de vista do número de atendimentos oferecidos, seja pela influência que essas instituições têm exercido; legitimação da escola regular no que tange à imputação do fracasso escolar às características pessoais da criança ou ao seu meio próximo, contribuindo para a manutenção de política educacional que dificulta o acesso ao conhecimento pelos membros das classes subalternas; incorporação de concepções sobre o conhecimento científico que se pretendem universais e transcendentais à própria construção sócio-histórica e que trazem, no âmbito da educação especial, consequências nefastas, pois analisam as possibilidades dos deficientes ou excepcionais somente pela via de suas dificuldades específicas; por fim, a educação especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais para os que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes socioeconômico-culturais que subjazem às dificuldades do aluno diferente, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação de sua segregação. (BUENO, 2011, p. 115).

A educação especial, dessa forma, centra nas dificuldades ou as cria para justificar o fracasso na educação, tanto nessa modalidade, quanto na educação como um todo. Essa prática atende ao interesse de oferecer um ensino diferenciado para as classes dominantes e para as classes subalternas.

Essa despreocupação com a instrução não era apenas com os surdos, mas uma realidade da educação comum também, que aliada aos problemas sociais, motivaram lutas e reivindicações por uma educação pública, gratuita e obrigatória para todos. Essas lutas emergiram no século XIX, mas tomaram força, principalmente a partir dos anos 30, do século XX, “devido ao crescimento das indústrias e à explosão demográfica”. Com a ampliação da oferta de estudos e a ampliação de legislações que buscavam amenizar os problemas educacionais, emergiu uma “nova classe média”, os chamados “colarinhos brancos”, composta de “gerentes, vendedores, empregados de escritório e profissionais liberais assalariados”. Essa nova classe vislumbrava a educação como um caminho para a democratização da sociedade, nascendo assim, o embrião do ideário da Escola Nova. Para Aranha (2006) a Escola Nova foi:

Um movimento que defendia a educação ativista, a partir da renovação da pesquisa pedagógica, na busca teórica dos fundamentos filosóficos e científicos de uma prática educativa mais eficaz. Ao lado de uma atenção especial na formação do cidadão em uma sociedade democrática e plural – que estimulava o processo de socialização da criança -, havia o empenho em desenvolver a individualidade, a autonomia, o que só seria possível em uma escola não-autoritária que permitisse ao educando aprender por si mesmo, e aprender fazendo. (ARANHA, 2006, p. 263).

O ideário da Escola Nova fundamentava-se na crítica à escola tradicional, ao seu aspecto autoritário e centrado no professor, voltando sua atenção para o aluno e para uma aprendizagem mais livre e espontânea. Apesar de ter havido importantes contribuições dessa concepção para o campo pedagógico, como “os estudos de psicologia, de medicina neurológica, de biologia” que auxiliaram nos projetos didáticos de base mais científica, muitas críticas foram feitas. Aranha (2006) ressalta os riscos dessa teoria:

Se a escola tradicional era magistrocêntrica, por valorizar demais o papel do professor, o escolanovismo minimizava esse papel – quase nulo nas formas mais radicais do não diretivismo -, para tender ao puerilismo (ou pedocentrismo), que supervalorizava a criança; a preocupação excessiva com o psicológico intensificava o individualismo; a oposição ao autoritarismo da escola tradicional resultava em ausência de disciplina; a ênfase no processo descuidava da transmissão do conteúdo. (ARANHA, 2006, p. 265).

Essa concepção não era homogênea e teve diferentes vieses na Europa, Estados Unidos e no Brasil, tanto que Cambi (1999), denomina de “Escolas Novas”, referindo-se ao termo sempre no plural, indicando a sua diversidade. No Brasil, essa vertente teve grandes influências apoiadas em Dewey (1859-1952), Kilpatrick (1871-1965), Decroly (1871-1932) e Kerschensteiner (1854-1932). O movimento também não era homogêneo do ponto de vista ideológico entre os educadores. Aranha (2006) divide em dois grupos: Paschoal Lemme e Hermes Lima eram socialistas e Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo eram liberais.

Esse ideário trouxe forte influência para a formação e para as práticas de educadores brasileiros, assim como influenciou na realização de reformas educacionais e nas próprias legislações nacionais, e até hoje ainda é muito presente, mesmo que não anunciado, no pensamento educacional brasileiro.

Na educação de surdos, nesse período, no Instituto Nacional de Surdos Mudos, por influência das medidas populistas do presidente Getúlio Vargas, foi criado o Curso Normal de Professores para Surdos-Mudos. O instituto estava sob a gestão da professora Ana Rímoli, que geriu o instituto de 1951 a 1961. O curso tinha a duração de 3 anos e era equivalente ao grau médio.

Segundo Soares (2005) foi na gestão de Ana Rímoli que o método oral fora inserido oficialmente no instituto. A professora dedicou-se a publicação de inúmeras obras e experiências desenvolvidas nos Estados Unidos que relatavam o trabalho de desenvolvimento da linguagem oral. A partir 1953 passou a publicar obras de sua autoria, tais como: *A Educação no Lar, sua importância para a Criança Surda*; *Compêndio de Educação da Criança Surda*; *Introdução à didática da Fala*; *Ensino Oro-Áudio-Visual para os Deficientes*

da Audição; Manual de Educação da Criança Surda e Como Ajudar uma Criança Surda. (SOARES, 2005, p.74).

Para a autora, o trabalho de Ana Rímoli com o surdo ocorreu por influência da política desenvolvimentista da época e pelo ideário do movimento escolanovista, por meio de seu entusiasmo e otimismo pedagógico. A oralização dessa forma, “permitiria” ao surdo ter uma excelência nos resultados com a linguagem oral, auxiliando assim na sua autoestima, seriam normalizados, educáveis, seriam úteis para a sociedade, tornando-se cidadãos.

Ao restringir a solução da integração do surdo à aplicação de um conjunto de técnicas, impediu-se que a problemática da discriminação do deficiente pudesse ser analisada sob a ótica dos critérios de homogeneização para inserção no processo produtivo, questão fundamental para se adquirir real compreensão dos processos de marginalização da pessoa deficiente. (SOARES, 2005, p. 81).

A prática realizada pela diretora Ana Rímoli destacou o ideário escolanovista, que colocava a educação no centro das discussões, como caminho inclusive para a cidadania. A influência brasileira se dava predominantemente pelos padrões europeus, especificamente da França e no ano de 1940 o cenário passa a ser de influência norte-americana, proveniente dos intelectuais, como Anísio Teixeira que fora estudar nos Estados Unidos.

No campo da educação de surdos, no Brasil, foram criadas nesse período outras escolas especiais. Destaco o Instituto Santa Terezinha, fundado em 15 de abril de 1929, na cidade de Campinas em São Paulo. A fundação do instituto foi proveniente da preparação de duas freiras brasileiras, durante quatro anos no Instituto de *Bourg-la-Reine* em Paris, a fim de se prepararem para o ensino de crianças surdas. Ao regressarem à Campinas trouxeram duas freiras francesas, as irmãs Saint Jean e Luiza dos Anjos, que fundaram o instituto.

O instituto é de natureza particular mantido pela Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário, foi reconhecido como sendo de utilidade pública Federal, Estadual e Municipal, podendo manter convênios com outros órgãos e instituições. Ele realizava o atendimento em regime de internato à “moças surdas” até 1970, momento em que passou a atender tanto meninas quanto meninos, realizando a integração dos surdos no ensino regular (MAZZOTA, 2003).

Segundo Mazzota (2003), em 1977 profissionais da área de surdez fundaram a FENIDA – Federação Nacional de Integração de Educação e Integração do Deficiente Auditivo, que gradativamente foi tendo surdos como associados, porém, não durou muito. Em 1987 em uma Assembleia Geral votou-se para o fechamento da mesma e, para a criação a partir da sugestão de um associado surdo, da FENEIS – Federação Nacional de Educação e

Integração do Surdo, que veio consolidando-se até os dias atuais ao lado do INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos.

A FENEIS é uma instituição “não-governamental, filantrópica, sem fins lucrativos, com caráter educacional, assistencial e sociocultural” luta pelo direito de reconhecimento dos surdos de sua língua, pela inserção no mercado de trabalho, assistência jurídica, curso de LIBRAS e oferta de formação de intérpretes e serviços de interpretação gratuitos e professores surdos em todo o Brasil.

Em 1955, foi firmado um acordo entre a Secretaria Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal e o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, indicando a potencialidade do instituto em oferecer orientação técnica às escolas que aceitassem matrículas de crianças surdas. Foi ofertado assim, formação aos professores, que atenderiam os alunos nas escolas. Esse acordo era o prenúncio do que seria feito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seus Artigos 88 e 89, assim como no Regimento do Instituto que fora reformulado em 1956, ainda na direção de Ana Rímoli. O regimento anterior indicava o fomento à pesquisa e formação, no entanto, o novo dava destaque ao caráter de centro de formação e apoio tanto no âmbito médico e técnico quanto pedagógico, a professores e alunos nacionalmente. Apesar da exigência da instrução ser um requisito para a inserção social e educacional, o novo regimento continuava com essa lacuna, no que tange ao atendimento do surdo.

Após o governo Vargas, emergiram as “Campanhas de alfabetização”, eclodidas no período de redemocratização do país. Essas campanhas tinham como finalidade a inserção no desenvolvimento do país, das pessoas que tinham ficado à margem, colaborando para o ajustamento social. Esse entusiasmo, porém, entrou em declínio nos anos 1950. Apesar desse declínio, em 1957 foi criada a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro e em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. Soares (2005) faz a seguinte distinção das campanhas da época:

No entanto, havia uma diferença marcante entre a proposta de Campanha de Alfabetização de Adultos e Adolescentes e a da Educação do Surdo Brasileiro. Enquanto a primeira se propunha a erradicar o analfabetismo no Brasil, a outra pretendia ensinar o surdo a falar. Para os mentores da primeira Campanha, combater a marginalidade era fazer com que o *marginal* aprendesse a ler e escrever, pois só assim ele poderia se ajustar socialmente. Ao surdo, bastaria deixar de ser mudo para tornar-se útil e produtivo. Tanto um quanto outro, certamente, já tinham seu lugar reservado *a priori* no terreno do progresso social. (SOARES, 2005, p. 92).

O fracasso da campanha que visava à erradicação do analfabetismo mostrou que a educação era problemática e não estava sendo satisfatória. Os alunos que ouvem e falam, não estavam sendo beneficiados com a educação oferecida, o que sugere que o problema do ensino não era o domínio da linguagem oral. Se essa lógica fosse verdadeira os alunos

“normais” teriam êxito em sua educação. Essa era uma das justificativas que deslocava o problema da educação do poder público, para os sujeitos surdos que não sabiam falar e, por isso, não tinham o requisito necessário para aprender.

O fim do século XIX e início do XX teve grandes mudanças culturais, políticas, educacionais, endossadas pela mudança econômica mundial. Cambi (1999) sintetiza bem o pensamento e as transformações ocorridas ao longo do século XX:

Os comportamentos (individuais e sociais) e as mentalidades transformaram-se radicalmente no curso e em cada área do globo. Emanciparam-se de tradições, subculturas, concepções do mundo idênticas e difundidas durante séculos para assumir dimensões totalmente inéditas. Antes de tudo, exacerbou-se o individualismo. Depois, cresceu o hedonismo. Por fim, dilatou-se a influência da massa. O sujeito faz cada vez mais referência a si próprio e às necessidades/interesses, segue a ética do prazer e da afirmação de si, envolvendo-se em comportamentos cada vez mais narcisistas. Com o individualismo difunde-se também o hedonismo como regra de vida: vale antes de tudo o consumo e não a produção, vale o tempo livre e não o trabalho. Toda a ética perde as conotações de responsabilidade e de uniformidade a uma lei, para assumir cada vez mais características narcisistas e subjetivas. Mas o indivíduo hedonista é também homem-massa: que vive em simbiose com outros indivíduos que tem as mesmas aspirações e que se ligam aos mesmos mitos, que cumpre ritos coletivos no jogo e no divertimento, que assume um estilo de vida cada vez mais padronizado. Este homem do século XX (presente nas áreas mais avançadas, mas que serve de modelo a todo o planeta) cortou as pontes com o passado, inebria-se de futuro (baseado no progresso e na segurança) e sobretudo de presente, daquele aqui-agora que é visto como o vértice da história e o melhor dos mundos possíveis. Estamos diante de um modelo antropológico novo, guiado pela idéia de felicidade, a qual é medida pelo consumo, equiparada ao haver, à acumulação de experiências, de bens, de relações (com o mundo e com os outros). (CAMBI, 1999, p. 510 e 511).

Essa centralidade no sujeito, no individualismo irá influenciar fortemente as pesquisas aqui analisadas, características basilares da teoria pós-moderna. O destaque para a cultura, identidade, diferença, assim como o foco no aspecto linguístico, são as principais influências nas pesquisas, desse período em que a sociedade capitalista tenta reverter suas crises cíclicas.

As discussões em torno da educação especial na atualidade têm sido debatidas, ancoradas nas concepções de integração e inclusão. Essas teorias discutem o processo de inserção das pessoas com deficiência no ensino regular. Nesse movimento de busca de inclusão, um determinante indicado pelas pesquisas e teóricos da área é a Declaração de Salamanca.

Bueno (2011) problematiza sobre a inclusão e sua distinção da integração. Esta indica que os alunos com “necessidades educativas especiais” devem se adequar à escola e a responsabilidade de sua educação depende de seu desenvolvimento e condições individuais. A inclusão, por sua vez, estabelece que a escola deve buscar adequar-se às necessidades dos alunos e realizar as devidas adequações para atender à todos, bandeira propagada pela

Declaração de Salamanca (1994), que amplia a população abarcada pela educação especial, dificultando inclusive a sua identificação, o que pode acarretar na “divisão entre normalidade-anormalidade baseada nas condições orgânicas da população escolar”. Sobre o empasse de quais seriam os beneficiários da educação inclusiva, há uma divergência, na qual por um lado, sustentam que os alunos com comprometimentos mais severos não poderia usufruir significativamente da educação inclusiva, devendo ser atendidos pela educação especial. E, por outro lado, temos os que defendem a inclusão de toda e qualquer criança no ensino regular, independente de condições ou graus de deficiência.

Bueno (2011) faz uma crítica às duas vertentes, pois tanto uma quanto a outra, não consideram a história contraditória do processo de democratização da educação. Desse modo, a exclusão tem sido marca frequente, seja no ensino especial, seja no ensino regular, através do fracasso escolar, que tem assolado, principalmente, as populações mais pobres. Ele explica como a exclusão está presente nos dois níveis de ensino:

O ensino regular tem excluído, sistematicamente, larga parcela de sua população, sob a justificativa de que ela não reúne condições para usufruir do processo escolar porque apresenta problemas pessoais (distúrbios os mais diversos), problemas familiares (desagregação ou desorganização da família) ou “carências culturais” (provenientes de um meio social pobre). (BUENO, 2011, p.124).

Sobre o ensino especial destaca:

O ensino especial também tem excluído, sistematicamente, grande parcela de seu alunado, sob a alegação de que ela, por suas próprias características, não possui condições para receber o mesmo nível de escolarização que as crianças normais. Crianças têm sido mantidas por anos a fio no ensino especial sem que se consigam mínimos resultados com relação à sua escolarização. (BUENO, 2011, p. 124).

Critica que o ensino seriado tem servido para manter a grande massa nos níveis mais baixos de escolaridade, formando uma massa de analfabetos funcionais. A seriação na educação especial tem sido feita sem nenhuma avaliação ou acompanhamento, mantendo os deficientes em baixos níveis de escolaridade, ficando em grande defasagem idade/série. Dessa forma, afirma que a inclusão para os deficientes não acarretaria grandes problemas, mas temos que analisar criticamente como ela está sendo feita e a sua qualidade.

Destaca que a educação inclusiva tem que repensar a formação dos professores tanto do ensino regular, quanto do ensino especial, partindo-se do aluno concreto e de suas dificuldades específicas. Não precisam tornar-se especialistas de deficiências (não que isso não seja necessário, mas não é suficiente) e de alunos abstratos. Precisa ser feito um trabalho que atenda às reais necessidades dos alunos levando em consideração as diferenças de classe, de modo a garantir uma educação de qualidade aos alunos das camadas populares.

Destaca que a educação inclusiva só irá se concretizar se houver uma sólida política de combate ao fracasso escolar:

Nesse sentido, se não fizer parte integrante de uma política efetiva de diminuição do fracasso escolar e de uma educação inclusiva com qualidade, a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuem condições para se inserirem no ensino regular e as que não possuem, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população brasileira. (BUENO, 2011, p. 134).

Avalia que a Declaração de Salamanca tem sido considerada como um avanço no campo da educação, pois abarca não só as pessoas com deficiência, mas os marginalizados e provenientes das camadas populares. No entanto, afirma que a utilização indistinta dos termos “deficiência e necessidades educacionais especiais”, acaba deslocando a responsabilidade pelo fracasso escolar para o aluno. Bueno (2011) afirma:

Ora, se na definição de quem são os alunos com necessidades educacionais especiais ela inclui desde os deficientes até os grupos marginalizados e, na recomendação de apoio adicional, utiliza o termo “necessidades educacionais especiais”, fica evidente que todos eles merecem apoio adicional, ou seja, atribui as dificuldades de escolarização de toda essa gama de alunos a características pessoais, na medida em que exigem “apoio adicional”. Nem as condições estruturais da sociedade de produção da pobreza, nem a ausência de políticas que redundem na assimilação com qualidade dessa massa de alunos é colocada em questão. (BUENO, 2011, p. 186-187).

Assim, alunos deficientes e com necessidades educacionais especiais que eram excluídos da educação, passam a ter acesso à escola, a progredirem nas séries, no entanto, permanecem analfabetos, marcando uma profunda ambiguidade com relação à Declaração de Salamanca.

Essas ambiguidades estão presentes em outros documentos legais, que inserem a educação especial como um eixo paralelo à educação em geral e deslocam os problemas enfrentados pelos alunos com deficiência ou, com necessidades educacionais especiais, para o patamar de fracasso escolar, centrado na individualidade e especificidade do aluno, indicando ser a causa proveniente da falta de formação de professores. No entanto, essas problemáticas não são inseridas no âmbito maior, seja da educação, seja dos problemas da população brasileira. Bueno (2011) sintetiza e conclui que: “Não resta dúvida de que hoje ocorre um recrudescimento da medicalização e psicologização do fracasso escolar, com capa de novas “patologias” que têm por função colocar no âmbito individual aquilo que é produzido socialmente”. (BUENO, 2011, p. 193).

Assim, na busca de contrapor à vertente médica e psicológica e, na tentativa de não estigmatização dos alunos, acabam por tratar “os desiguais como se fossem iguais, pois

não reconhece que uma deficiência específica implica processos específicos de ensino que, se não efetivados, redundarão em não aprendizagem” (BUENO, 2011, p. 194). A compreensão de que a inserção dos alunos no ensino regular sem uma devida atenção e ensino diferenciado, acaba por acarretar no fracasso escolar desses alunos. Assim:

Verifica-se, portanto, que a rejeição às contribuições que o campo da medicina e da psicologia poderiam oferecer à educação especial, ao invés de favorecer a inserção qualificada de alunos com deficiência no ensino regular, tem redundado exatamente no seu oposto: permanência na escola junto com os demais alunos, mas com desempenho escolar muito baixo. (BUENO, 2011, p. 194).

Percebe-se que as discussões em torno da educação especial e da educação de surdos têm sido bastante contraditórias e exigem uma análise crítica de sua realidade histórica e educacional, de modo a não cair na ideia romântica e idealista da inclusão como progresso de evolução da sociedade democrática. A temática deve ser abordada de uma forma crítica e histórica, compreendendo a educação de surdos, não apenas inserida na educação geral, como também na totalidade do contexto das relações sociais, políticas e econômicas concretas, provenientes do modelo de produção capitalista e da luta de classes.

Dessa forma, analisei quais são as contribuições das teses e dissertações, sobre educação de surdos, sustentadas na vertente teórica epistemológica marxista, especificamente os 31 trabalhos que indicaram trabalhar com Vigotski e/ou com a teoria histórico-cultural.

No capítulo seguinte apresento uma breve abordagem sobre as produções em educação, educação especial e educação de surdos. Além disso, destaco o caminho percorrido para seleção do objeto empírico. Indico os aportes teórico-metodológicos das 274 teses e dissertações e aponto os 31 trabalhos que especificaram, em seus resumos trabalharem com Marx, Vigotski e/ou a teoria histórico-cultural.

CAPÍTULO 2 - A PÓS-GRADUAÇÃO E AS PESQUISAS SOBRE PRODUÇÃO E EDUCAÇÃO

Neste capítulo destaco brevemente a pós-graduação brasileira e indico as pesquisas sobre a sua produção nos seguintes campos de investigação: i) educação; ii) educação especial; iii) educação de surdos. A indicação das pesquisas nesses três campos de pesquisa foi realizada para ressaltar a importância e especificidade do objeto de pesquisa em questão, apontando em que aspecto ele se aproxima e se difere do que tem sido desenvolvido na área.

Mostro os caminhos trilhados para a seleção do objeto de pesquisa e indico os dados empíricos, descrevendo de modo geral os aportes teórico-metodológicos nos quais as pesquisas se sustentam baseada na leitura dos resumos das 274 teses e dissertações. E, por fim, apresento os trabalhos que se sustentam no marxismo, especificamente, os que indicam diretamente Marx, Vygotsky e/ou a teoria da psicologia histórico cultural como referência, para serem no outro capítulo analisados.

2.1 O CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Para falar sobre pós-graduação, faz-se necessário mencionar a importante diferenciação indicada por Saviani (2006) entre pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Ele explica que a primeira tem a forma de aperfeiçoamento e especialização, com foco na formação profissional, enquanto que a segunda, agrega os programas de mestrado e doutorado, com foco na formação acadêmica, para a formação de pesquisadores. Assim:

A pós-graduação *lato sensu* tem como elemento definidor o ensino, já que é este que determina o objetivo a ser alcançado, entrando a pesquisa como mediação, certamente necessária, para se atingir o objetivo preconizado. Em contraposição, o elemento definidor da pós-graduação *stricto sensu* é a pesquisa, a qual determina o objetivo a ser alcançado para o qual o ensino concorre como uma mediação destinada a dispor e garantir os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa que será a pedra de toque da formação pretendida. (SAVIANI, 2006, p. 137).

Dessa forma, o autor prefere o termo programa para a pós-graduação *stricto sensu* e curso para a *lato sensu*, em função de o foco ser diferenciado. Um centra na pesquisa e o outro no ensino. Essa diferença foi indicada também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, no artigo 44.

Severino (2006) corrobora a ideia acima quando destaca a centralidade da pesquisa na pós-graduação, sendo este objetivo tanto dos doutorandos como dos professores,

pois segundo ele, não se ensina a pesquisar sem realizar pesquisa. Severino (2006, p. 69) afirma que:

A realização de uma pesquisa científica está no âmago do investimento acadêmico exigido pela pós-graduação e é o objetivo prioritário dos pós-graduandos e seus professores. Até mesmo o processo de ensino-aprendizagem nesse nível é marcado por essa finalidade: desenvolver uma pesquisa que realize, efetivamente, um ato de criação de conhecimento novo, um processo que faça avançar ciência na área. Pouco importa se as preocupações imediatas sejam com o aprimoramento da qualificação do docente de 3º grau ou do profissional. Em qualquer hipótese, esse aprimoramento passará necessariamente por uma prática efetiva da pesquisa científica. Aliás, é preparando o bom pesquisador que se prepara o bom professor universitário ou qualquer outro profissional.

Tanto Saviani (2006) quanto Severino (2006) concordam que a pesquisa é o ponto central da pós-graduação, devendo ela guiar tanto a construção dos projetos dos discentes quanto a prática docente dos orientadores. No entanto, Saviani (2006) faz uma importante distinção no que se entende por pós-graduação *lato sensu* e pós-graduação *stricto sensu*, apontando as justificativas para cada um:

A pós-graduação *lato sensu* se propõe a garantir a assimilação dos procedimentos ou resultados do avanço da pesquisa, por parte dos profissionais da área em referência, ajustando o seu perfil às mudanças operadas no perfil da sua profissão. (SAVIANI, 2006, p. 138).

Continua:

Os programas de pós-graduação *stricto sensu*, por sua vez, se justificam não apenas em razão da necessidade de assimilação dos procedimentos e resultados da pesquisa, mas tendo em vista o próprio avanço do conhecimento, isto é, o desenvolvimento das pesquisas numa área determinada, contribuindo diretamente para essa finalidade. (SAVIANI, 2006, p. 138).

Com a centralidade da pesquisa na pós-graduação *stricto sensu*, o papel do professor e sua inserção enquanto pesquisador configura-se como crucial. Severino (2006) enfoca a necessidade da formação do professor universitário e a imprescindível prática não só da docência, mas da pesquisa como atividade contínua e sistematizada, não devendo, desse modo, os docentes serem apenas “conferencistas, precisam atuar prioritariamente como docentes pesquisadores, ou melhor ainda, como pesquisadores docentes”. (SEVERINO, 2009, p. 16).

Destaca que pesquisar é construir o objeto, a partir da busca em fontes primárias e com o auxílio de fontes secundárias, mediante instrumentos epistemológicos e técnicos, que vão caracterizar a pesquisa especializada, que irá construir novos conhecimentos. Afirma que a pesquisa inicia-se a partir da inserção do pesquisador em um contexto problematizador, disponibilizado por meio das aulas, leituras e participação em grupos de estudos e eventos científicos, que irão subsidiar a construção da pesquisa e de sua sistematização técnica metodológica.

Severino (2009) indica ainda a importância das linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação, para a construção de referências e núcleos de estudos, apontando a especialidade e o foco de pesquisa dos docentes, organizados de forma coletiva, constituindo o que ele chama de “sujeito coletivo”, que irá consolidar as pesquisas e publicações das produções.

Saviani (2006) faz um breve resgate da consolidação da pós graduação no Brasil, indicando que a preocupação em criar universidades no Brasil, iniciou-se a partir do final do Império e que até o final da Primeira República os projetos não vingaram. Destaca que com as Reformas Francisco Campos, a partir de 1930, foi “instituído o regime universitário no Brasil através do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931”, com cursos no nível de graduação. A formação dos professores para as universidades ocorria de modo “espontâneo” pela absorção de alunos recém-formados que se destacassem em seus estudos, sendo convidados para trabalharem nas disciplinas como auxiliares ou assistentes, preparando-se assim, para assumir a cadeira. Aliado a esse “estágio”, eram oferecidas bolsas para a realização de doutorado no exterior, assim como havia também a contratação de professores do exterior para atender às demandas da universidade. Depois disso, foi instituída a defesa pública de tese diante de uma banca constituída pela administração da universidade, tendo o orientador como presidente. (SAVIANI, 2006, p.139 e 140).

Saviani (2006) divide a trajetória histórica da pós-graduação em períodos, são eles: 1) heroico e 2) fase de consolidação e expansão. O primeiro período é marcado pela fase de implantação da pós-graduação no Brasil e o autor designa esse momento de heroico “porque foi necessário criar as condições praticamente a partir do nada”. Nesse período, os professores eram do exterior ou foram formados no exterior. Os professores disponibilizavam seus livros pessoais como apoio aos alunos, devido às precárias estruturas das bibliotecas, assim como havia acúmulo de funções para poder realizar o trabalho. Com o tempo, os critérios de avaliação e acompanhamento foram sendo estipulados e fiscalizados pela CAPES e os cursos foram surgindo e sendo reconhecidos. As instituições pioneiras foram: PUC-RJ, criada em 1965; PUC-SP, criada em 1969, com a área de Psicologia Educacional; Programa de Mestrado em Currículo, da UFSM, criado em 1970. A expansão teve ênfase em 1971, no qual foram criados quatro programas, em 1972 foram criados mais seis programas, continuando a ampliação nos anos subsequentes, sendo que em 1976, tem início a criação do nível de doutorado, marcando o início da consolidação da pós-graduação.

A CAPES com o objetivo de incentivar o crescimento da pós-graduação estimulou a criação de Associações Nacionais por área de conhecimento. Na área da educação

foi criada a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), cuja primeira reunião foi realizada em 1978, em Fortaleza. Outro marco importante foi a criação do PICD (Programa Institucional de Capacitação de Docentes), criado pela CAPES, em 1976, para oferecer bolsas de estudos a professores universitários, com salário integral, em instituições renomadas no país.

A fase da consolidação foi marcada pela criação do mestrado em educação da UFSCar e da UFPR, em 1976. Surgem também os programas de doutorado da PUC-RJ e da UFRGS. Há uma crescente ampliação dos programas de mestrado e doutorado, que irá se desacelerar em 1980, quando ocorre um lapso de 5 (1979-1984) e 7 (1982-1989) anos sem abrir nenhum programa de mestrado e de doutorado, respectivamente. Sendo retomada a expansão do mestrado apenas em 1984 e do doutorado em 1989.

Atualmente, apesar de ter havido um crescimento no número de programas, por outro lado, ocorreram: uma proliferação de instituições privadas, assim como convênios com instituições estrangeiras para a oferta de mestrados e doutorados a distância; aumento dos centros universitários, com foco para o ensino, em detrimento da pesquisa, tendo para isso, o aval da legislação (Decreto nº 2.306/1997) do MEC (Plano Nacional de Educação) e da Constituição Federal de 1988. Outras consequências para a pós-graduação foi a busca por diminuir o tempo do mestrado e doutorado, com proposta inclusive, de extinção do mestrado e a criação do mestrado profissional.

Saviani (2006) afirma que a pós-graduação no Brasil, em sua estrutura organizacional tem inspiração americana, no entanto, a implantação dos programas é de influência da Europa continental, conforme explica:

É interessante observar que nos Estados Unidos prevalecia na educação básica, sob influência do ideário da pedagogia nova, o objetivo de socialização das crianças e jovens justificado pelo discurso do incentivo à autonomia e iniciativa dos alunos, ficando em segundo plano o domínio dos conhecimentos sistematizados; em contrapartida, no nível superior, os alunos tendiam a ser postos diante de uma organização bastante definida que implicava tarefas de orientação e direção a serem exercidas pelos docentes. Inversamente, na Europa, os sistemas de educação básica foram organizados ainda sob a égide da concepção tradicional herdada do Iluminismo que colocava como objetivo principal o domínio dos conhecimentos sistematizados; em consequência, tendia-se a se esperar dos alunos que ingressavam na universidade um grau de maturidade e de autonomia intelectual que dispensava, por parte dos professores, uma direção ou mesmo uma orientação mais direta. E, especialmente na pós-graduação, que era constituída fundamentalmente pelo doutorado, esperava-se que os candidatos concebessem e realizassem por si mesmos o próprio trabalho, sendo o orientador mais um examinador e o presidente das bancas de exame do que alguém que dirigia e interferia diretamente na definição e desenvolvimento do tema de estudo do doutorando. Assim, enquanto a experiência universitária norte-americana põe uma certa ênfase no aspecto técnico-operativo, na experiência europeia a ênfase principal recai sobre o aspecto teórico. (SAVIANI, 2006, p. 151-152).

Como no Brasil há uma forte influência europeia na formação dos professores, entende-se a exigência ou a pressuposição de conhecimentos básicos de mestrandos, sendo dada certa autonomia aos mesmos nas definições do objeto e no encaminhamento da pesquisa. Esse fator acarretava em muito tempo para a realização do mestrado, já que a pressuposição de autonomia, não se concretizava. Por conta disso, houve uma pressão pela redução do tempo de realização do mestrado no Brasil.

Kuenzer (2005) destaca a política de avaliação da CAPES, afirmando ter esta, fatores positivos e negativos tanto para a ampliação quanto para a qualidade da pós-graduação. Como aspectos positivos: centralidade que passa da docência para a pesquisa; consolidação de programas ao invés de cursos; relação das disciplinas com as linhas de pesquisa; produtos da pesquisa como teses e dissertações; as linhas de pesquisa definindo: o percurso curricular, os seminários e os orientadores previamente. Por outro lado, como aspectos negativos: surto produtivista; redução do tempo de duração dos cursos, principalmente de mestrado; diferenciação de oferta de bolsas e tempo de duração dos cursos conforme conceito dos programas.

A autora considera que a consolidação da pós-graduação como *locus* de pesquisa e de produção de conhecimento, nos leva a indagar que tipo de conhecimento está sendo produzido nos programas de educação?

Destaquei as pesquisas sobre produção em educação, educação especial e educação de surdos, a fim de indicar, de forma breve, o que tem sido produzido nesses campos temáticos, visando situar o objeto de pesquisa analisado na presente pesquisa.

2.2 PESQUISAS SOBRE PRODUÇÃO EM EDUCAÇÃO

As pesquisas sobre as produções no campo da educação têm crescido nas últimas décadas. Segundo Gatti (2010), as pesquisas em educação tiveram início de modo tímido no início do século XX, tendo impulso com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), desdobrando-se mais tarde no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e nos Centros Regionais (do Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais), fortalecendo a produção e formação no âmbito da pesquisa em educação. Esses centros realizavam uma parceria com as universidades.

A consolidação de grupos de pesquisas nas universidades e a criação dos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), no final da década de 1960, assim como

a formação de pessoal no exterior, aceleraram e intensificaram a consolidação das pesquisas em educação nas universidades.

Fundamentada em Gouveia (1971,1976), Gatti (2010) destaca que a pesquisa em educação no Brasil teve várias orientações temáticas e metodológicas. No início predominou o foco psicopedagógico, deslocando-se para o aspecto cultural na década de 1950. Em meados da década de 1960 ampliam-se os estudos de natureza econômica, no período de instalação do governo militar. Em 1970, há uma consolidação dos programas de mestrado e doutorado e um “aprimoramento” metodológico da pesquisa em diferentes subáreas da educação, enfocando as temáticas: “currículos, caracterização, características de alunos, famílias e ambiente de que provêm, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino dentre outros” (GATTI, 2010, p, 18). Há uma forte vinculação ao enfoque tecnicista que só irá mudar no final da década de 70 e início dos anos 80, dando lugar a teorias de cunho mais crítico.

Kuenzer (1986) afirma que as pesquisas científicas estão fortemente vinculadas ao desenvolvimento produtivo do período em que estão inseridas, influenciando a proposta pedagógica do contexto educacional:

Não é por acaso, pois, que as pesquisas voltadas fundamentalmente para as dimensões psicopedagógicas se deslocassem para a temática desenvolvimentista em meados da década de 50. A partir de 1964, com as críticas à baixa produtividade do sistema escolar pela sua incapacidade de qualificação da força de trabalho com os decorrentes impactos sobre a distribuição de renda e o desenvolvimento econômico do País, abriu-se o espaço para as investigações inspiradas na teoria do capital humano. Com o estímulo ao desenvolvimento tecnológico como imperativo de crescimento econômico que se pretendia atingir a partir do final da década de 60, considerado o estágio de desenvolvimento do capitalismo em sua fase monopolista, começaram a surgir pesquisas na área de tecnologia educacional, orientadas por uma visão interna à escola, responsável em si por seus próprios problemas, a serem resolvidos mediante a utilização de métodos, técnicas e recursos mais adequados, obedecendo à lógica da racionalização empresarial, em que a otimização da produção se resolve internamente pela mudança tecnológica. (KUENZER, 1986, p. 20).

A crítica à apropriação do método das ciências exatas iniciou a partir das décadas de 70 e 80, quando emerge o interesse pela democratização no país, emergindo as teorias de cunho crítico-reprodutivista. Gatti (2010) justifica a mudança de perspectiva, devido à sociedade ter passado por um momento de forte censura e, em um segundo momento cresceram os movimentos sociais de busca pela democracia. Destaca que há na década de 80 uma hegemonia das pesquisas de inspiração marxista. Com a formação de professores no exterior, ocorre uma diversificação das temáticas de pesquisa, no final dos anos 80 e início dos 90. Isso acarreta o fortalecimento de grupos de investigação, principalmente, com a criação das Conferências Brasileiras de Educação dos anos 80, como pela criação da

Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), tendo importante papel no intercâmbio entre os pesquisadores e na divulgação das pesquisas.

Essa ampliação, porém, é acompanhada de “problemas de fundo”. Como exemplo desses problemas, destaca as dificuldades de relacionar a “complexidade das questões educacionais em seu instituído contexto social”, presentes principalmente nas pesquisas sustentadas nas teorias socioconstrutivistas.

Gatti (2010) destaca que a pesquisa em educação sofreu influências dos Estados Unidos, Inglaterra e França, mas com apropriação simplificada quanto aos fundamentos teórico-metodológicos, seguindo em boa parte “modismos”. Fator esse, que ela considera ser proveniente da pouca tradição de pesquisa e pelas estruturas de poder presentes na academia. Destaca também que, as pesquisas apresentam um imediatismo quanto aos problemas levantados e são indicadas nas conclusões como “recomendações”, sendo os problemas das pesquisas tratados de modo muito simplista, havendo um empobrecimento teórico. Gatti (2010, p. 23-24) afirma:

Isso não quer dizer que não devamos nos voltar para os problemas concretos que emergem no cotidiano da história vivida da educação por nós – é aí que os problemas tomam corpo -, mas a pesquisa não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do cotidiano, porque ela, por sua natureza e processo de construção, parece não se prestar a isso, vez que o tempo da investigação científica, em geral, não se coaduna com as necessidades de decisões mais rápidas. A busca da pergunta adequada da questão que não tem resposta evidente, é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica. Nem sempre esse esforço de busca de hipóteses mais consistentes, de colocação de perguntas mais densas, é encontrado na produção das pesquisas na área educacional, e não só em nosso País.

Destaca assim, a necessidade dos pesquisadores se debruçarem por mais tempo sob um tema de pesquisa, dando continuidade por períodos mais longos em sua investigação, a fim de trazer contribuições mais sólidas e sistematizadas.

Continua apontando que as instituições de ensino superior não têm oferecido condições de apoio à pesquisa, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Afirma que as universidades no Brasil não nasceram aliando a pesquisa e o ensino, mas valorizaram esse último, no intuito de promover a profissionalização e conclui: “Elas mostravam-se voltadas para a reprodução de um conhecimento que não produziu, com o qual não trabalhou investigativamente, mas que absorveu e transfere. (GATTI, 2010, p. 25). Esse quadro, só foi sendo modificado no final da década de 80 e início da 90, do século XX, iniciando um movimento de estímulo à pesquisa e a realização de avaliações nos programas.

Gatti (2010) destaca que as pesquisas em educação têm problemas de método que são comuns em outros países, como a não discussão de um tempo em profundidade e inadequação no uso das técnicas. Um dos problemas observados é quanto à pesquisa

qualitativa e a quantitativa, pois na tentativa de desvincular-se de uma perspectiva quantitativa e estatística, cai-se no uso vago e pouco aprofundado de teorias e técnicas, na busca de uma pesquisa supostamente “mais qualitativa”. Afirma que uma e outra não estão totalmente separadas. Destaca que na pesquisa, qualquer que seja sua abordagem, o pesquisador precisa ter clareza dos aportes “filosóficos, teóricos e metodológicos da abordagem escolhida”. Nesse quesito tanto as pesquisas qualitativas quanto as quantitativas apresentam problemas,

Nas abordagens quantitativas verificamos hipóteses mal-colocadas, variáveis pouco operacionalizadas ou operacionalizadas de modo inadequado, quase nenhuma preocupação com a validade e a fidedignidade dos instrumentos de medida, variáveis tomadas como independentes sem o serem, modelos estatísticos aplicados a medidas que não suportam suas exigências básicas, por exemplo, de continuidade, intervalaridade, proporcionalidade, forma de distribuição dos valores, entre outros. Constata-se, ainda, ausência de consciência dos limites impostos pelos dados, pelo modo de coleta, às possíveis interpretações. E ainda, interpretações empobrecidas pelo não-domínio dos fundamentos do método de análise empregado.

De outro lado, encontra-se observações casuísticas, sem parâmetros teóricos, a descrição do óbvio, a elaboração pobre de observações de campo conduzidas com precariedade, análises de conteúdo realizadas sem metodologia clara, incapacidade de reconstrução do dado e de percepção crítica de vieses situacionais, desconhecimento no trato da história e de estórias, precariedade na documentação e na análise documental. (GATTI, 2010, p. 31).

Esses resultados demonstram a pouca apropriação teórico metodológica dos pesquisadores em suas pesquisas em educação, provenientes da formação inadequada. Gatti (2010) afirma que apesar de haver um enfrentamento desses problemas pelos pesquisadores, muitas das pesquisas intituladas pesquisas em educação, não podem ser consideradas como tal, pois não estão sustentadas nos princípios de uma pesquisa científica. Destaca que os problemas enfrentados são de base metodológica:

Quando falamos em método, estamos falando da forma de construir conhecimento. Nesse âmbito, setores onde a pesquisa e a teoria levaram à constituição de referências específicas, mais claros e mais fortes, suportam o levantamento e a sustentação de novas idéias, questões hipóteses de trabalho e os meios de investigá-las. (GATTI, 2010, p. 44).

A autora aponta a necessidade das pesquisas terem uma abordagem teórica consistente, sabendo dos limites e das possibilidades das escolhas metodológicas. Destaca que isso já ocorre em pesquisa de abordagem “piagetiana, ou na psicanálise na Psicologia, ou weberianismo e no marxismo, na Sociologia”. No entanto, destaca que na educação, por outro lado, há muitos problemas:

Porém, isso não ocorre de modo geral nas diferentes subáreas em que se desdobra o campo da investigação em educação, onde os estudos mostram uma teorização ainda precária, e onde há nas apropriações teórico-metodológicas de outras áreas, grandes distorções e ambiguidades. Muitas vezes falha, pela falta de consistência, trabalha-se sobretudo no âmbito de ideologias idiossincráticas e monolíticas, e a construção teórica própria mostra-se bastante frágil, contraditória e/ou incipiente. É comum verificar-se o transporte de teorias e abordagens de tradições mais consistentes para áreas onde isso não ocorreu ainda, sem haver uma análise crítica quanto ao seu nível

de abrangência e adequação relativo a perspectivas, problemas e campo de trabalho, e, muitas vezes mesmo, sem o domínio acadêmico adequado das teorias transplantadas. Há, nesse sentido, uma apropriação superficial e empobrecedora, no mais das vezes, equivocada. Podemos dizer que se faz um uso acrítico de teorias críticas. Teorias têm sentido no âmbito histórico de sua construção que se dá no contexto de uma certa tradição de trabalho. Descontextualizadas e transplantadas sem raízes, as teorias descaracterizam-se ou viram dogmas. Perdem, portanto, sua condição de verdade aproximada e relativa, de síntese provisória, a ser revista, discutida e superada pela pesquisa consistente e crítica dentro de uma apropriada tradição investigativa. (GATTI, 2010, p. 45).

Um dos fatores de uso inadequado de métodos é indicado pela autora, devido à apropriação pelas áreas das ciências humanas e sociais de metodologias experimentais e quantitativas das áreas das ciências exatas ocorrido, principalmente, após 1930, com a expansão de estudos na área das humanas. Gatti (2010) afirma que o uso de métodos quantitativos em si não é o problema e, sim o uso inadequado e ao ideário dogmático e supostamente neutro, no qual essa apropriação é realizada e transplantada para a compreensão de fenômenos sociais e educacionais. Esse movimento ocorreu no período de legitimação das áreas das ciências humanas como ciência, afastando-se da especulação subjetivista.

Gatti (2010) ressalta que no âmbito da pesquisa em educação houve uma adesão acrítica generalizada ao método qualitativo, sem, no entanto, uma sólida apropriação de seus fundamentos. As pesquisas começaram a ser marcadas por descrições, desconsiderando os aportes teórico-metodológicos provenientes das escolhas metodológicas realizadas. Afirma-se que não há neutralidade, no entanto, Gatti (2010) diz que ainda não se aprendeu a trabalhar essa ideia de forma consistente, tanto teoricamente quanto metodologicamente. Destaca que os problemas de fundo permanecem na pesquisa em educação, seja em uma abordagem quantitativa, ou na qualitativa e que esta última, não é sinônimo de “dispensa de rigor e consistência, nem sinônimo de literatura e poesia”.

Kuenzer (1986) indica que muitos trabalhos realizados em torno das produções em educação, apontam sucessivos e recorrentes problemas de ordem metodológica, teórica entre outros. Como o objeto desse capítulo trata da produção da pesquisa em educação, no que concerne ao que tem sido produzido sobre a educação de surdos, faz-se necessário indicar os trabalhos que têm sido desenvolvidos fundamentados nesse objetivo.

Situei as pesquisas que tem buscado analisar as produções no campo da educação especial e da educação de surdos, a fim de justificar a especificidade desta pesquisa e delimitei o objeto, apresentando em seguida as fontes que foram analisadas e os caminhos trilhados no processo de escolhas, que constituiu a presente investigação.

2.3 AS PESQUISAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As pesquisas no campo da educação especial que investigam as produções nesse campo do conhecimento são em número significativo. Indicarei algumas para expor o que tem sido desenvolvido, sem, no entanto, ter a pretensão de mapear todas as produções, visto que se estenderia muito a discussão.

A pesquisa de Nunes et al (1999) intitulada “A pós-graduação em educação especial no Brasil: análise crítica da produção discente” realizou uma análise crítica de 197 dissertações do mestrado do CEMEd/UERJ e do PPGEEs/UFSCar, defendidas no período de 1981 a 1995. Como resultado, a pesquisa detectou: a predominância da investigação sobre a deficiência mental; a faixa etária de 5 a 14 anos foi privilegiada; instituições escolares como principal *locus* e, por fim, o foco no tema de ensino-aprendizagem. Quanto à concepção de deficiência, foi observada uma crescente substituição do modelo clínico pelo modelo psicossocial.

A pesquisa de Ferreira e Bueno (2011) intitulada “Os 20 anos do GT Educação Especial: Gênese, trajetória e consolidação” teve como objetivo analisar as produções científicas do GT⁵, no período de 1991 a 2010. Dividiu as análises nos seguintes eixos temáticos: Gênese e organização do GT, na qual buscou os aspectos históricos de construção do grupo, que circunscreveu os primeiros 5 anos; e Desenvolvimento e Consolidação. Esse último foi dividido em dois períodos: 1º período (1991/2001), com a descrição geral do GT, recorrendo a trabalhos anteriores sobre o grupo e as publicações de trabalhos completos, comunicações e pôsteres; 2º período (2002/2010), com a realização de um balanço tendencial fundamentado nos trabalhos completos publicados no grupo, tanto os apresentados quanto os excedentes.

Antes de ser constituído como GT da ANPED, organizou-se em 1989, na 12ª reunião como grupo de estudos, congregando professores e pesquisadores do campo da educação especial. Em 1991, na 14ª reunião foi aprovado como Grupo de Trabalho da Anped, juntamente com os GTs de Educação e Comunicação e Sociologia da Educação. Nasceu com o objetivo de consolidar a identidade do grupo e discutir a necessidade de profissionalização da educação especial, assim como vinculá-la à educação como um todo.

A pesquisa de Casagrande e Cruz (2014) intitulada “Análise epistemológica das teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado: 2000-2009” realizou a

⁵ Grupo de Trabalho da ANPED referente à Educação Especial.

análise epistemológica das teses e dissertações sobre Atendimento Educacional Especializado (AEE), no período de 2000 a 2009, tomando como base o esquema paradigmático de Sánchez Gamboa (1987)⁶. Foram analisados os níveis técnico e teórico de 18 teses e dissertações. No nível técnico, teve como resultado que: 72% das pesquisas foram realizadas em instituições públicas; 44% sem especificação metodológica; 50% não identificaram o tipo de análise dos dados e 84% foram pesquisas qualitativas. No nível teórico: 27,7% abordam a temática da surdez/deficiência auditiva; 61% não especificaram a abordagem metodológica; 17% das pesquisas sustentam-se na abordagem crítico-dialética; 22% na abordagem fenomenológica-hermenêutica. Destaca-se a necessidade de ampliação de pesquisas sobre a questão epistemológica, a fim de contribuir para com a qualidade e aproximação das investigações com a práxis.

Silva (2004) realizou sua dissertação de mestrado, intitulada “Análise Epistemológica das dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar (1981-2002)” com o objetivo de analisar as implicações epistemológicas, a partir das abordagens metodológicas das produções, levando em consideração os determinantes sociopolíticos e econômicos. Foram analisados 27 trabalhos, cujos resultados indicaram que: 89,9% sustentam-se na abordagem empírico-analítica; 11,1% na abordagem fenomenológica-hermenêutica e nenhum trabalho na perspectiva crítico-dialética.

O trabalho desenvolvido por Sacardo (2006) intitulado “Publicação científica derivada das dissertações e teses na interface entre educação física e educação especial” teve como objetivo investigar as publicações científicas provenientes das teses e dissertações em Educação Física e Educação Especial, que geraram produtos como livros, artigos, capítulos de livros com enfoque na educação especial. Como resultado apontou que as dissertações e teses foram publicadas nos seguintes meios de divulgação científica: 58% na forma de artigo; 29% em capítulos de livros e 13% em livros. Dessa forma, concluiu que o principal meio de socialização das pesquisas de mestrado e doutorado ainda é o artigo.

O trabalho de Marques et al (2008) intitulado “Analisando as pesquisas em Educação Especial no Brasil” teve como objetivo analisar a articulação do problema de pesquisa com o aporte teórico-metodológico das pesquisas em Educação Especial, a partir dos

⁶ SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. **Epistemologia da pesquisa em educação**: estruturas lógicas e tendências metodológicas. 1987, 229 f. Tese (Doutorado em Educação – Filosofia e História da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987. A obra classifica as pesquisas em 3 abordagens empírico-analítica; pesquisas de abordagem fenomenológico-hermenêutica e as de abordagem crítico-dialética.

pressupostos epistemológicos. Para alcançar tal objetivo foram analisadas as teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação e Educação Especial, disponíveis no banco de teses da CAPES, no período de 2001 a 2003, tendo como palavra-chave “Educação Especial”. Foram analisadas 85 teses e dissertações, sustentadas na análise feita por Sanchez Gamboa (1998).

Como resultados, encontraram pesquisas fundamentadas nas concepções empírica, fenomenológica e dialética. Os autores apontaram que as pesquisas não apresentam uma análise crítica; falta definição da concepção de educação; fundamentam-se em diferentes aportes teóricos; não fazem articulação entre os referenciais teórico-metodológicos adotados nas pesquisas e, não há explicitação da metodologia utilizada. Destacam também os problemas na elaboração dos resumos, que não indicam as informações necessárias de uma pesquisa científica.

Silva (2013) em sua tese de doutorado, intitulada “Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do Estado de São Paulo (1985-2009)” analisou a partir das tendências teórico-filosóficas sobre deficiência/diferença, as implicações epistemológicas das teses relacionando com os determinantes sociopolítico e econômico. Como resultado aponta: a predominância do realismo empírico e por outro lado, um crescente número de pesquisas sustentadas no realismo crítico; indica que as discussões no campo da educação especial têm se aproximado dos debates em torno da educação de modo geral e dos movimentos sociais.

Silva (2013) classifica as produções em educação especial no Brasil em três períodos, quais sejam: 1º Pioneirismo (1971-1984); 2º Expansão (1985-1999) e 3º Consolidação (1999-2012). O primeiro período é marcado pela criação dos primeiros cursos de mestrado com pesquisas em educação especial, a primeira delas realizada na UFSM em 1971; em seguida houve a criação do mestrado em educação especial na UFSCar, em 1978 e, em 1979 foi criado o mestrado em educação da UERJ. Foram defendidas 51 dissertações, no período do pioneirismo, marcado pelo princípio da normalização e pelo princípio da integração/mainstreaming.

O segundo período é marcado pela defesa da primeira tese na área da educação especial, em 1985, por Gilberta Jannuzzi, no PPGE da UNICAMP. Foram defendidas 339 dissertações e 28 teses na área, aproximando-se dos problemas da educação regular geral e sustentando-se nos princípios integracionistas e início do debate sobre a educação inclusiva, a partir da década de 1990. Nesse período também foi criada a ABPEE (Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial), em 1993 e a ANPED (Associação Nacional de

Pesquisadores em Educação), em 1978. O último período, tem como marco inicial a criação do curso de doutorado em educação especial da UFSCar. Nesse período, foram publicadas 976 dissertações e 289 teses na área da educação especial. Em todos os períodos as IES com maior destaque foram a UFSCar e a UERJ. No período de expansão acrescenta-se a USP, UFRGS, UNESP/Marília e a UNICAMP.

A partir das pesquisas indicadas e da exposição de Silva (2013), conclui-se que a produção de teses e dissertações no campo da educação especial, teve um crescimento gradativo, de 1971 a 2009, ampliando o número de publicações, principalmente a partir dos anos 1990, influenciadas, principalmente, pelas políticas de inclusão. Buscarei agora indicar as produções na área da surdez e os trabalhos que tiveram como objeto a produção de conhecimento sobre educação de surdos no Brasil.

2.4 AS PESQUISAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

As pesquisas sobre produções acadêmicas têm crescido, tendo em vista mapear as produções no campo de determinada área do conhecimento. Como a presente pesquisa debruça-se sobre as produções das teses e dissertações no campo da educação de surdos, cabe indicar os trabalhos e publicações realizados com essa finalidade, nesse campo específico de investigação.

Dessa forma, indiquei algumas das pesquisas encontradas nos levantamentos realizados, no período de 1990 a 2013, assim como, as que relacionam a surdez com outras áreas, unicamente pelo fato de terem realizado pesquisa sobre produção em educação de surdos. Algumas pesquisas encontradas fogem o período destacado, mas como tinham relação com a presente pesquisa será aqui destacada, a fim de indicar o que se encontrou no debate sobre a produção na área em questão.

O trabalho de Botarelli (2014)⁷ intitulado “A educação de surdos no Brasil: análise de resumos acadêmicos (1987-2010)” objetivou realizar um levantamento no banco de teses da CAPES, analisando os resumos dos trabalhos no campo da educação de surdos, no período de 1987 a 2010, visando responder *quem, quando e o que* é investigado nessa área. Utilizou como aporte teórico o materialismo cultural de Raymond Williams, trabalhando principalmente com conceitos de cultura e surdez. Utilizou como descritores os termos: surdo, deficiente auditivo, escola e escolarização, encontrando um total de 643 pesquisas no período.

⁷ Esse trabalho, apesar de ultrapassar o limite temporal estabelecido aqui nesta pesquisa, foi selecionado em função de realizar uma pesquisa sobre as produções na área da educação de surdos.

Como resultados foram encontrados 89 instituições com produções no campo da educação de surdos, tendo como maiores números as IES da região sudeste e sul. Os programas que mais têm produção são os de Educação e os de Letras/Linguística/Linguagem (71,7%), seguidas dos programas de Psicologia, Distúrbios da Comunicação/Fonoaudiologia (16%) e, por último, situam-se os programas da área da Saúde e de Tecnologia (4,7%). Os restantes das produções estão pulverizadas em diferentes programas.

Botarelli (2014) indica um salto nas produções no campo da surdez no período de 2001-2010, destacando como possíveis fatores a Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5626/05 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

No item “o que” pesquisam, avaliou a incidência dos termos “surdos” e “deficiente auditivo” nas publicações. Até 1992 há o predomínio do termo “deficiente auditivo”, o que demarca a prevalência do modelo clínico; nos demais períodos há a predominância gradativa do termo “surdo”, consolidando-se no período de 2006 a 2010, com 84% de uso, que segundo Botarelli (2014) deve-se a ascensão do modelo socioantropológico⁸.

Outra pesquisa realizada foi a de Pagnez e Sofiato (2014) intitulada “O estado da arte de pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil de 2007 a 2011” analisou no banco de teses da CAPES os resumos das teses e dissertações, utilizando como palavras-chave: educação de surdos e Libras. A pesquisa foi feita levando em consideração o período de 2007 a 2011, sendo encontrado um total de 349 trabalhos. Dentre os resultados, identificaram ser a Universidade Federal de Santa Catarina a detentora da maior produção; a temática mais privilegiada foi a “escolarização de surdos” (30) e o autor mais citado foi Vygotsky. Destacam também a dificuldade em encontrar os dados devido à má qualidade de muitos dos resumos encontrados.

A pesquisa de Ramos (2013) também trata da temática e está no levantamento das teses e dissertações realizadas na presente pesquisa, contemplando o período de análise. A dissertação intitulada “Análise da produção acadêmica constante no banco de teses da Capes segundo o assunto educação de surdos (2005-2009)” objetivou analisar as tendências e perspectivas no campo da educação de surdos, no referido período. Os dados indicaram que pesquisas estão concentradas no mestrado acadêmico; nos programas da região sul e sudeste; a insuficiência de oferta de bolsas; o grande número de produções em instituições privadas; grande número de produções na área de educação, letras e linguística e em programas como

⁸ Concepção de educação especial e de surdez desenvolvida por Carlos Skliar (1997). Essa concepção será abordada no capítulo 3.

ciências da computação, engenharia e tecnologia. As análises foram baseadas nas seguintes categorias: Linguagem, Processos Educativos e Inclusão Escolar/Social e destaca a necessidade de mais pesquisas buscarem o estudo sobre a produção do conhecimento nessa área.

O trabalho de Kuntze e Schambeck (2013) intitulado “Música e surdez: um levantamento da produção acadêmica no Brasil” levantou as produções no campo das artes, surdez e música, tanto nos programas de pós-graduação no banco de teses da CAPES, quanto em artigos nos periódicos ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música) e ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), no período de 2005 a 2012. Nos programas de pós-graduação foram encontrados 21 trabalhos, por meio das temáticas: arte e surdez; artes e surdez e música e surdez. Nas revistas foram encontrados 5 artigos, por meio das palavras: surdo, surdez e deficiente auditivo. A maioria dos trabalhos é proveniente de outras áreas que não as de Artes, como por exemplo, as áreas de educação, psicologia e educação física. Destacam que devido à obrigatoriedade do ensino de música nas escolas (a Lei 11.769 de 18 de Agosto de 2008) há a necessidade de realização de mais pesquisas sobre esse assunto.

Os trabalhos que se debruçaram sobre a produção do conhecimento no campo da educação de surdos ainda são incipientes e as produções abarcaram diversas áreas de pesquisa, em diferentes programas, da educação à medicina. Pretendo situar meu foco de análise nas produções em educação, por isso, o levantamento foi realizado nos programas de pós-graduação em educação e educação especial das Instituições de Ensino Superior. Apresento em seguida as produções que utilizei como principais fontes da presente pesquisa, descrevendo seus aportes teóricos metodológicos.

2.5 SITUANDO AS FONTES DE PESQUISA

O interesse por buscar relação e fundamentar uma proposta de educação de surdos, sustentada na perspectiva marxista, levou-me a buscar, primeiramente, se esse tema era discutido em publicações de grupos de pesquisa que pussui revistas e se apresentam como difusores do pensamento marxista. Dessa forma, fiz o levantamento⁹ na revista on-line do HISTEDBR (Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”) e na

⁹ Levantamento realizado no ano de 2013.

revista Margem Esquerda, em busca dos artigos, resenhas e/ou ensaios que tratassem da temática da educação de surdos.

Na revista Margem Esquerda não foi encontrada nenhuma publicação. Na revista on-line do HISTEDBR, também não foi encontrada nenhuma publicação com a temática da surdez, no entanto, encontrei cinco artigos sobre a temática da inclusão e educação especial, são eles: 1) A nova pedagogia da hegemonia e a inclusão social de Leonardo Docena Pina, Set 2011; 2) A história da escola de educação especial bem me quer – Apae de Toledo – Paraná de Ireni Marilene Zago Figueiredo e Jackson Johann, número especial de maio de 2012; 3) Helena Antipoff e a educação dos “excepcionais”: uma análise do trabalho como princípio educativo de Heulalia Charalo Rafante e Roseli Esquerdo Lopes, março de 2009; 4) As reformas neoliberais e suas influências na política de educação especial do Brasil e da Venezuela: explicitando resultados e mudanças a partir dos governos de Lula e Chávez de Vandiana Borba Wilhelm e Francis Mary Guimarães Nogueira, set de 2012; 5) Educação especial em escolas do campo: análise de um Município do Estado de São Paulo de Katia Regina Moreno Caiado e Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves, maio de 2013.

Após esse levantamento, fui pesquisar as publicações do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) e encontrei as seguintes revistas: Arqueiro; Espaço e Fórum, além dos anais dos seminários anuais realizados pelo instituto. As revistas congregam artigos de diferentes áreas do conhecimento, além da educação, encontrei as áreas da medicina e fonoaudiologia, centradas na reabilitação, o que me fez não selecioná-las como fonte de pesquisa, pois queria analisar as produções no campo específico da educação.

Após essas buscas iniciais, fiz o levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES, através de palavras-chave: “surdez” e “educação de surdos”. No entanto, no período do levantamento dos dados na Capes¹⁰ estavam disponíveis somente as produções referentes aos anos de 2010, 2011 e 2012, e novamente, iria indicar pesquisas de diferentes áreas do conhecimento, além de não permitir a busca no período mais longo, que compreende de 1990 a 2013.

Foi a partir dessas buscas, com pouco êxito, que resolvi analisar as teses e dissertações, e delimitar nos programas de pós-graduação em educação, pois eu teria debates e pesquisas na área de interesse que era a surdez, no que tange ao aspecto educacional. Inicialmente, tinha selecionado os trabalhos dos programas de pós-graduação em educação de universidades federais brasileiras, com duas exceções, que eram a UNICAMP e a UEPA. Esta

¹⁰¹⁰ Levantamento realizado no segundo semestre de 2013 e primeiro de 2014, com revisão dos dados em 2015. O site da CAPES estava sendo atualizado.

última, por ter um número mais expressivo de trabalhos do Pará e, a primeira por ser a instituição onde estou realizando o doutorado.

No entanto, por orientação da banca, no momento da qualificação, decidi ampliar para os trabalhos de todas as Instituições de Ensino Superior (IES), permanecendo a seleção nos programas de pós-graduação em educação, incluindo também os trabalhos dos programas de educação especial, quando fosse o caso. O período estudado compreendeu o intervalo de 1990 a 2013, pois foi o período de maior debate da política de inclusão, assim como a emergência de leis, que asseguram direitos aos surdos e as pessoas com deficiência de modo geral.

CAPÍTULO 3 - CARACTERÍSTICAS E TENDÊNCIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL DAS IES

Neste capítulo irei expor as fontes de pesquisa, tendo como suporte teórico-metodológico a pesquisa desenvolvida por Ferreira e Bueno (2011) e Silva (2013), que apresentam de forma clara e didática suas pesquisas sobre as produções científicas. A primeira aborda o GT – 15 de Educação Especial da Anped de 1991 a 2010. A segunda, as tendências teórico-filosóficas sobre educação especial presente nos cursos de doutorado em educação e educação física, no Estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009.

3.1. Delimitação das fontes

O levantamento visa responder a primeira questão norteadora da presente pesquisa, que é: “Quais são as bases teórico-metodológicas que sustentam as pesquisas em educação de surdos, dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Especial das IES brasileiras, entre os anos de 1990 e 2013?” Para isso, apresentarei as fontes das pesquisas, indicando os caminhos trilhados para sua seleção e análise do referencial teórico-metodológico das teses e dissertações encontradas.

A delimitação das fontes, até chegar ao total de 274 teses e dissertações, ocorreu por meio de um minucioso caminho de escolhas e definições para que o objeto ficasse mais possível de ser analisado. O primeiro passo foi levantar os programas de pós-graduação *stricto sensu* reconhecidos e recomendados pela Capes. A tabela 1 indica esses números por região.

Tabela 1 - Cursos e programas de pós-graduação das instituições de ensino superior reconhecidos pela capes

REGIÃO	PROGRAMAS E CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO					TOTAIS DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO			
	M	D	F	M/D	TOTAL	M	D	F	TOTAL
CENTRO-OESTE	137	7	40	131	315	268	138	40	446
NORDESTE	359	18	102	289	768	648	307	102	1.057
NORTE	100	4	33	65	202	165	69	33	267
SUDESTE	411	30	294	1.042	1.777	1.453	1.072	294	2.819
SUL	288	7	120	404	819	692	411	120	1.223
BRASIL	1.295	66	589	1.931	3.881	3.226	1.997	589	5.812

Fonte: Tabela retirada da Plataforma Sucupira na base nos dados do SNPG.

Esse levantamento corresponde a todos os programas de pós-graduação, das diferentes áreas e considera os cursos de: mestrado (M); doutorado (D); mestrado profissional

(F) e mestrado acadêmico/doutorado (M/D). Esse universo congrega as seguintes instituições: associações; centros de formação; centro universitário; institutos; universidades; faculdades; institutos federais; escola superior e fundação.

A tabela 2 abaixo indica os números de cursos e programas de pós-graduação recomendados e reconhecidos pela CAPES¹¹, apenas da área de Educação, demonstrando o universo no qual busquei o levantamento dos trabalhos de educação de surdos, que estão apresentados na tabela abaixo.

Tabela 2 - Relação de cursos de educação recomendados e reconhecidos

ÁREA	PROGRAMAS E CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO					TOTAIS DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO			
	M	D	F	M/D	TOTAL	M	D	F	TOTAL
	EDUCAÇÃO	60	0	33	66	159	126	66	33

Fonte: extraída do site da CAPES/SNPG¹².

A tabela 2 indica a quantidade total de cursos de educação reconhecidos e recomendados pela CAPES. Os dados correspondem aos números de mestrados (M), doutorados (D), mestrado profissional (F) e mestrado/doutorado. A partir desse universo, foi necessário entrar em cada uma das instituições que tinham programa de pós-graduação em educação e educação especial, a fim de buscar produções na temática da educação de surdos. Como o site da CAPES estava sendo atualizado, o levantamento foi feito de instituição por instituição, por meio do site indicado na CAPES/SNPG. Algumas tinham banco de teses e dissertações organizadas por ano, outras tinham plataforma de pesquisa, na qual busquei pelas seguintes palavras: surdez; surdo; deficiente auditivo; educação de surdos; Libras. A tabela 3 indica o total de trabalhos encontrados por região.

Tabela 3 - Teses e dissertações na área da surdez levantada nos programas de pós-graduação em educação das IES por região

REGIÃO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL	PERCENTAGEM
				%
NORTE	11	0	11	4,02
NORDESTE	20	4	24	8,76
CENTRO-	7	0	7	2,55

¹¹ O levantamento foi realizado no site da capes <http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados> nos cursos recomendados e reconhecidos por região.

¹² Tabela retirada do site da CAPES

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.jsf;jsessionid=oewjcbZgndXxy0c8ID68hvcR.sucupira-214>

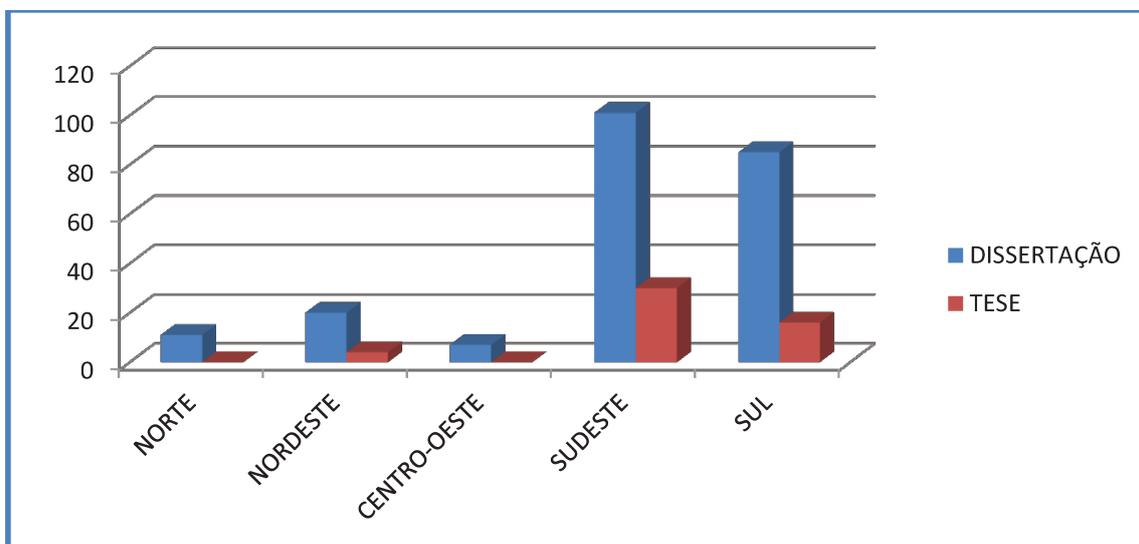
OESTE				
SUDESTE	101	30	131	47,81
SUL	85	16	101	36,86
TOTAL	224	50	274	100

Fonte: elaborado pela autora a partir do levantamento das teses e dissertações das IES.

A região sudeste é a que apresenta o maior número de produção, somando próximo de 50% das teses e dissertações (47,81%) publicadas. As regiões sul e sudeste juntas são responsáveis por 84,67% do total das produções, restando apenas 15,33% para as demais regiões. A que apresenta o menor número de produção é a região centro-oeste (2,55%), seguida da norte (4,02%) e da região nordeste (8,76%) no número de produções.

Como mostra a tabela, foi encontrado um total de 274 trabalhos, entre teses e dissertações defendidas entre 1990 e 2013. O gráfico 1 permite uma melhor visualização dos dados.

Gráfico 1 - Levantamento de teses e dissertações no campo da surdez por região (universo da pesquisa)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir do levantamento das teses e dissertações das IES.

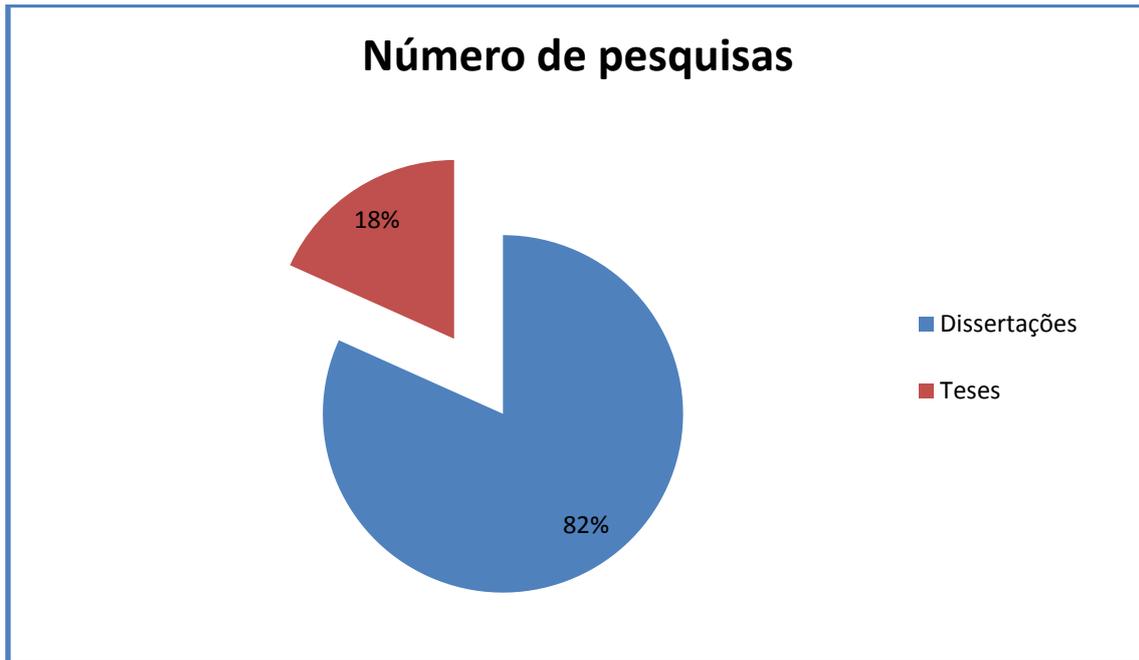
Percebe-se pelo gráfico, que a concentração de produção de teses e dissertações no campo da educação de surdos está na região sul e sudeste. Dentre as instituições levantadas, destaca-se que a UFSCAR e a UFSM possuem programa específico de pós-graduação em educação especial.

Esses dados corroboram com a pesquisa de Ramos (2013) que indica a incidência de 72,8% da produção no campo da educação de surdos, concentradas na região sul e sudeste, no período de 2005 a 2009. Esses dados apontam a necessidade de ampliação de pesquisas

nos demais programas de pós-graduação em educação, nas demais regiões do Brasil, tendo em vista descentralizar a produção do conhecimento e formar profissionais dentro dessa área específica.

O quantitativo de teses e dissertações aponta um maior número de trabalhos em nível de mestrado, conforme mostra o gráfico 2:

Gráfico 2 - Número de teses e dissertações



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir do levantamento das teses e dissertações das IES

Percebe-se pelo gráfico que no período de 1990 a 2013, a maioria das pesquisas encontradas nos programas de pós-graduação em educação e educação especial, na área da surdez, foi de dissertações, contabilizando 82% contra apenas 18% de teses. Esses dados corroboram a pesquisa de Silva (2013) que, no período de 1971 a 2009, levantou um total de 1.366 dissertações e 317 teses em educação especial, nos programas de pós-graduação em educação brasileiros.

Isso indica uma tendência nas pesquisas em educação especial e educação de surdos, de ter uma incidência maior de dissertações e terem uma redução de produções de teses, o que indica uma maior produção na etapa inicial da pesquisa, que consiste no mestrado. Esse dado mostra a necessidade de investimento na consolidação do pesquisador em educação de surdos, por meio da realização do doutorado que como foi colocado por Saviani (2006), tem como objetivo formar o pesquisador.

3.2. Distribuição das teses e dissertações por instituição de ensino superior e unidade da federação

As produções acerca da educação de surdos estão presentes, na região norte, nordeste e centro-oeste, em algumas instituições de ensino superior. Nas regiões sul e sudeste têm instituições que congregam grande parte das pesquisas, enquanto as demais parcelas das pesquisas, estão pulverizadas em diferentes instituições.

A tabela 4 indica a produção por instituição e sua respectiva região, destacando a quantidade de teses e dissertações de cada uma, no período de 1990 a 2013.

Tabela 4 - Levantamento do número de teses e dissertações por IES

REGIÃO	IES	ME	DO	TOTAL
NORTE	UFAM	5	0	5
	UEPA	4	0	4
	UFPA	1	0	1
	UNIR	1	0	1
NORDESTE	UFAL	4	0	4
	UFBA	0	1	1
	UECE	2	0	2
	UFC	1	1	2
	UFMA	1	0	1
	UFPB	5	0	5
	UFPE	2	1	3
	FUFPI	2	0	2
	UFRN	1	1	2
	UFS	2	0	2
	CENTRO-OESTE	PUC-GOIAS	2	0
UFGD		4	0	4
UCDB		1	0	1
SUDESTE	UFES	11	1	12
	PUC-MG	1	0	1
	UNIUBE	2	0	2
	UFJF	1	0	1
	UFMG	4	0	4
	UFU	1	0	1
	PUC-RJ	1	1	2
	UERJ	3	0	3
	UFRJ	1	0	1
	UNIRIO	1	0	1
	UNESA	5	0	5
	CUML	11	0	11
	PUC-CAMP	1	0	1
	PUC-SP	10	2	12
	USP	2	2	4
	UNESP-ARAR	4	1	5
	UNESP-MAR	1	1	2
	UNESP-PP	2	0	2
	UNICAMP	14	9	23
	UFSCAR	9	11	20
	UNIMEP	10	2	12
	UMESP	4	0	4
	USF	2	0	2
	PUC-PR	1	0	1
	UEL	3	0	3

SUL	UEM	4	1	5
	UTP	3	0	3
	UFPR	3	2	5
	UNILASALLE	3	0	3
	FUPF	2	0	2
	UNIJUÍ	2	0	2
	USC	1	0	1
	UNISC	1	0	1
	UNISINOS	5	1	6
	UFPEL	3	0	3
	UFES	12	0	12
	UFMG	11	0	11
	UFRGS	19	6	25
	ULBRA-RS	2	0	2
	UDESC	1	0	1
	UNIVALI	1	0	1
UFSC	16	6	22	
FURB	1	0	1	
TOTAL	224	50	274	

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados do SNPG.

São 224 dissertações e 50 teses, totalizando as 274 produções no campo da educação de surdos nas Instituições de Ensino Superior, nos Programas de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação e Educação Especial. As instituições que apresentam maior número de produção, com valores igual ou superior a 10 são: do sudeste a UFES (12); CUML (11); PUC/SP (12); UNICAMP (23); UFSCAR (20); UNIMEP (12) e do sul UFRGS (25); UFGO (14) e UFSC (22). Estas Instituições tem se configurado como centro da produção de pesquisas na educação de surdos no Brasil.

A tabela 5 indica a unidade da federação à qual os programas das IES estão vinculados.

Tabela 5 - Distribuição dos trabalhos por unidade da federação

Unidade	Nº	%
Amazonas	5	1,82
Pará	5	1,82
Rondônia	1	0,37
Alagoas	4	1,46
Bahia	1	0,37
Ceará	4	1,46
Maranhão	1	0,37
Paraíba	5	1,82
Recife	3	1,10
Piauí	2	0,73
Rio Grande do Norte	2	0,73
Sergipe	2	0,73
Goiás	2	0,73
Mato Grosso do Sul	5	1,82
Espírito Santo	12	4,38
Minas Gerais	9	3,28
Rio de Janeiro	12	4,38

São Paulo	98	35,77
Paraná	17	6,20
Rio Grande do Sul	4	1,46
Santa Catarina	80	29,20
Total	274	100

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados do SNPG.

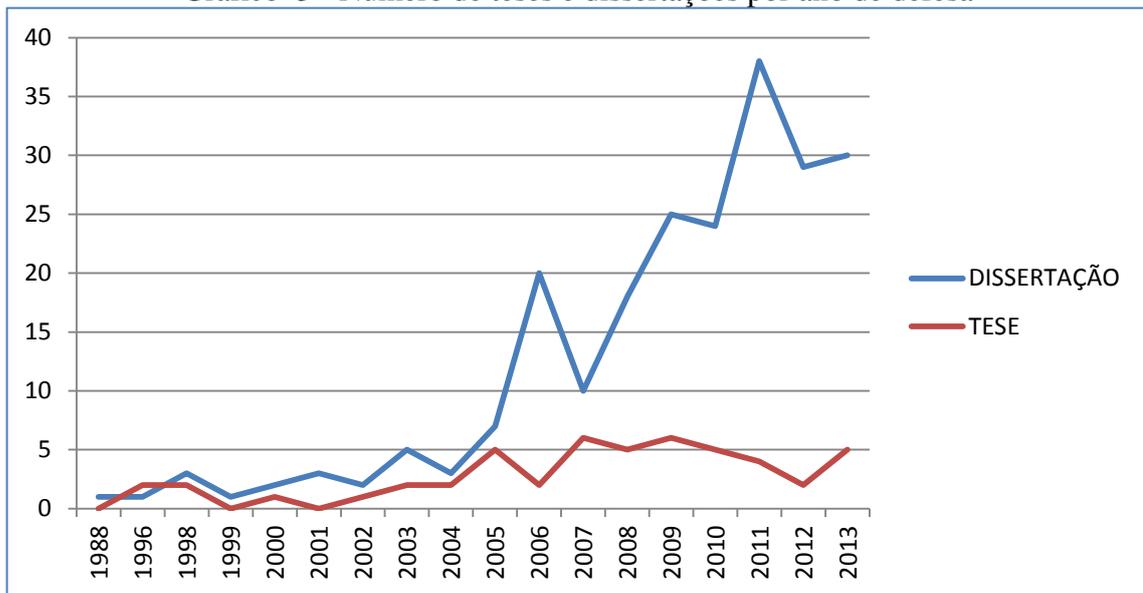
Percebe-se pela tabela 5, que as Unidades da Federação que congregam a esmagadora maioria das publicações das teses e dissertações são os Estados de São Paulo (98) e Santa Catarina (80), somando as duas um total de 178 trabalhos, o que corresponde a 64,97% do total de teses e dissertações levantadas na presente pesquisa. Dessa forma, restam apenas 96 produções, o que equivale 35,04% dos trabalhos que estão divididos em 19 Estados.

Esses dados indicam a necessidades das IES de ampliarem o número de produções no campo da educação de surdos nas diferentes regiões federativas do Brasil, tendo em vista, descentralizar as publicações do centro São Paulo e Santa Catarina, ampliando a produção de conhecimento sobre outras realidades geográficas, e outros contextos histórico-sociais. Esse fomento pode ser viabilizado por meio de criação e fortalecimento de grupos de pesquisas já existentes, oferta de bolsas e incentivos à pesquisa, assim como a criação de Programas de Pós-graduação que contemplem essa área de investigação.

3.3. Distribuição de teses e dissertações por ano de defesa

Indicarei no gráfico abaixo, a relação das pesquisas por ano de defesa, a fim de que possa ser observada a variação na produção das pesquisas, na temática da surdez, no período de 1990 a 2013. O gráfico 3 aponta essa distribuição.

Gráfico 3 - Número de teses e dissertações por ano de defesa



Fonte: elaborado pela autora a partir do levantamento das teses e dissertações das IES.

O gráfico indica que há um crescimento do número de produção, principalmente, a partir de 2003 (7), alcançando seu ápice em 2011, com 42 produções. O marco da Lei nº 10.436/02, regulamentada pelo Decreto nº 5626/05 pode ter potencializado o aumento das produções após os anos de sua publicação. Em 1988 teve apenas uma publicação e depois disso só em 1996, computando uma média de 3 trabalhos por ano, entre 1996-2002.

3.4. Distribuição das teses e dissertações conforme as instâncias administrativas das IES

Os trabalhos encontrados apesar da maior incidência de produção na região sul e sudeste, conforme percebeu-se nos dois quadros anteriores, estão presentes em 59 instituições de ensino superior, dentre públicas (Federais e Estaduais) e privadas, conforme especifica a tabela abaixo:

Tabela 6 - Instância administrativa das IES

Instância	Quantidade	%
Administrativa		
Pública Federal	25	42,37
Pública Estadual	12	20,34
Particular	22	37,29
Total	59	100

Fonte: elaborado pela autora a partir do levantamento das teses e dissertações das IES.

Conforme observado na tabela 6, as instituições públicas são as que apresentam o maior número de produção, no campo da educação de surdos, nos programas de pós-graduação em educação e educação especial, sendo responsáveis por 62,71% das teses e dissertações publicadas. As instituições particulares somam 37,29% das produções, que é um número expressivo. Esses dados corroboram os resultados obtidos por Casagrande e Cruz (2014) que indica concentração de 72% das pesquisas como sendo realizadas em instituições públicas. Por outro lado, difere dos dados alcançados na pesquisa de Ramos (2013) que apontam as instituições privadas como as principais responsáveis pela produção.

3.5. Distribuição das teses e dissertações conforme número de orientações e o sexo do orientador

A tabela 7 indica o número de trabalhos defendidos por orientador.

Tabela 7 - Levantamento de trabalhos por orientador

	Orientador	IES	ME	D O	T
1	Adriana da Silva Thoma	UFRGS	6	0	6
2	Adriana Dickel	FUPF	1	0	1
3	Afira Vianna Ripper	UNICAMP	0	1	1
4	Ana Dorziat Barbosa de Mélo	UFPB	2	0	2
5	Ana Maria Colling	UNILASALLE	2	0	2
6	Ana Maria Torezan	UNICAMP	1	0	1
7	Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.	FUFPI	2	0	2
8	Ana Waleska Pollo Campos Mendonça	PUC-RIO	0	1	1
9	Anderson Ferrari	UFJF	1	0	1
10	Angel Pino Sirgado	UNICAMP	1	1	2
11	Anna Augusta Sampaio de Oliveira	UNESP	1	0	1
12	Anna Maria Lunardi Padilha	UNIMEP	1	0	1
13	Anna Rosa Fontella Santiago	UNIJUÍ	2	0	2
14	Antônio Celso de Noronha Goyos	UFSCAR	0	1	1
15	Antônio Chizzotti	PUC – SP	1	0	1
16	Aristonildo Chagas Araújo Nascimento	UFAM	3	0	3
17	Arlete Aparecida Bertoldo Miranda	UFU	1	0	1
18	Arminda Rachel Botelho Mourão	UFAM	1	0	1
19	Beatriz Vargas Dorneles	UFRGS	0	1	1
20	Carlos Alberto Vidal França	UNICAMP	0	1	1
21	Carlos Skliar	UFRGS	3	4	7
22	Carmen Sanches Sampaio	UNIRIO/RJ	1	0	1
23	Carmen Tereza Velanga	UNIR	1	0	1
24	Célia Regina Vitaliano	UEL	3	0	3
25	Celso Goyos	UFSCAR	0	1	1

26	Ceris Ribas da Silva	UFMG	1	0	1
27	Claiton José Grabauska	UFSM	1	0	1
28	Clarissa Martins de Araújo	UFPE	1	1	2
29	Claudia Maria de Lima	UCDB	1	0	1
30	Cláudia Maria Mendes Gontijo	UFES	1	0	1
31	Cláudia Pereira Vianna	USP	0	1	1
32	Cláudio José de Oliveira	UNISC	1	0	1
33	Claudio Roberto Baptista	UFRGS	1	0	1
34	Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	UFSCAR	3	0	10
		UNIMEP	5	2	
35	Cristina Yoshie Toyoda	UFSCAR	1	0	1
36	Dagoberto Buim Arena.	UNESP	0	1	1
37	Daniel Silva	UTP	1	0	1
38	Danilo Di Manno de Almeida.	UMESP	1	0	1
39	Denise Meyrelles de Jesus	UFES	1	0	1
40	Deyse das Graças de Souza	UFSCAR	1	2	3
41	Doris Pires Vargas Bolzan	UFSM	2	0	2
42	Edméa Oliveira dos Santos	UFRJ	1	0	1
43	Edna Castro de Oliveira	UFES	1	0	1
44	Elianda F. Arantes Tiballi	PUC - GOIÁS	1	0	1
45	Elisa Tomoe Moriya Schlünzen	UNESP/PP	2	0	2
46	Elsa Gonçalves Avancini	UNILASALLE	1	0	1
47	Enicéia Gonçalves Mendes	UFSCAR	0	2	2
48	Esther Beyer	UFRGS	1	1	2
49	Estrella Bohadana	UNESA	1	0	1
50	Eulália Fernandes	UFRJ	1	0	1
51	Evaldo Antonio Kuiava	USC	1	0	1
52	Fernanda Telles Márques	UNIUBE	1	0	1
53	Francisco José de Almeida	PUC - SP	1	0	1
54	Francisco José de Lima	UFPE	1	0	1
55	Genylton Odilon Rego da Rocha	UFPA	1	0	1
56	Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi	UNICAMP	0	1	1
57	Gladis Perlin	UFSC	4	0	4
58	Glaucia da Silva Brito	UFPR	1	0	1
59	Graciela René Ormezzano	FUPF	1	0	1
60	Helenice Maia	UNESA	1	0	1
61	Ida Mara Freire	UFSC	1	1	2
62	Iraqitan de Oliveira Caminha	UFPB	1	0	1
63	Ivanilde Apoluceno de Oliveira	UEPA	2	0	2
64	Ivone Martins de Oliveira	UFES	4	0	4
65	Jackeline Rodrigues Mendes	USF	1	0	1
66	Janine Marta Coelho Rodrigues	UFPB	1	0	1
67	Jarbas Santos Viera	UFPEL	2	0	2
68	Joaquim Gonçalves Barbosa	UMESP	1	0	1
69	José Armando Valente	PUC-SP	1	0	1

70	José Geraldo Silveira Bueno	PUC-SP	5	2	7
71	José Marcelo Freitas de Luna	UNIVALI	1	0	1
72	Julianne Fischer	FURB	1	0	1
73	Júlio César Coleho de Rose	UFSCAR	0	1	1
74	Laura Ceretta Moreira	UFPR	2	0	2
75	Leandro Osni Zaniolo	UNESP/ ARARAQUARA	2	0	2
76	Lodenir Becker Karnopp	UFRGS	5	0	5
77	Luci Banks Leite	UNICAMP	1	0	1
78	Luci Pastor Manzoli	UNESP	2	0	2
79	Lúcia de Araújo Ramos	UFRN	1	0	1
80	Lucila Maria Costi Santarosa	UFRGS	3	0	3
81	Luís Gonzaga Mattos Monteiro	UDESC	1	0	1
82	Luiz Pereira de Lima Júnior	UFPB	1	0	1
83	Madalena Klein	UFPEL	1	0	1
84	Magda Becker Soares	UFMG	1	0	1
85	Márcia Aparecida Amador Mascia	UMESP	1	0	1
86	Márcia Lise Lunardi-La zzarin	UFSM	11	0	11
87	Marcília Chagas Barreto	UECE	1	0	1
88	Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto	UFES	1	0	1
89	Maria Augusta Bolsanello	UFPR	0	1	1
90	Maria Benedita Lima Pardo	UFSCAR	0	1	1
91	Maria Cecília Carareto Ferreira	UNIMEP	1	0	1
92	Maria Cecília Rapael Góes	UNICAMP	1	2	5
		/UNIMEP	2	0	
93	Maria Cristina da Cunha Pereira	UNICAMP	1	0	1
94	Maria Cristina Piumbato Innocentini	UFSCAR	0	1	1
95	Maria da Conceição Passeggi	UFRN	0	1	1
96	Maria da Piedade Rezende da Costa	UFSCAR	3	2	5
97	Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva	UEPA	2	0	2
98	Maria Inês Bacellar Monteiro	UNIMEP	1	0	1
99	Maria Isabel Edelweiss Bujes	ULBRA	1	0	1
100	Maria Lourdes Gisi	PUC PR	1	0	1
101	Maria Lúcia Castagna Wortmann	ULBRA	1	0	1
102	Maria Lucia Castanheira	UFMG	2	0	2
103	Maria Tereza Canezin Guimarães	PUC GO	1	0	1
104	Maria Tereza Eglér Mantoan	UNICAMP	3	1	4
105	Marilda Moraes Garcia Bruno	UFGD	3	0	3
106	Marilete Geralda da Silva	UFMA	1	0	1
107	Marta Kohl de Oliveira	USP	1	0	1
108	Maura Corcini Lopes	UNISINOS	5	1	6
109	Melania Moroz	PUC - SP	1	0	1
110	Moema Lúcia Martins Rebouças	UFES	1	0	1
111	Monica Rabello de Castro	UNESA	1	0	1
112	Neiza de Lourdes Frederico Fumes	UFAL	4	0	4

113	Nerli Nonato Ribeiro Mori.	UEM	4	1	5
114	Pedro Humberto Faria Campos	UNESA	1	0	1
115	Pedro Leão da Costa Neto	UTP	1	0	1
116	Regina Maria de Souza	UNICAMP	6	0	6
117	Reinaldo dos Santos	UFGD	1	0	1
118	Rita de Cácia Santos Souza	FUFSE	1	0	1
119	Rita de Cássia Paiva Magalhães	UECE	1	0	1
120	Rita de Cássia Pereira Lima.	UNESA	1	0	1
121	Ronice Muller de Quadros.	UFSC	9	5	14
122	Rosana Glat	UFRJ	1	0	1
123	Rosângela Gavioli Prieto	USP	1	1	2
124	Sandino Hoff	UTP	1	0	1
125	Sergio Antônio da Silva Leite	UNICAMP	0	1	1
126	Sérgio Vasconcelos de Luna	PUC - SP	0	1	1
127	Silvia Zanatta da Ros.	UFSC	2	0	2
128	Silvio Donizetti de Oliveira Gallo	UNICAMP	1	0	1
129	Simão PedroPinto Marinho	PUC - MG	1	0	1
130	Sonia de Castro Lopes	UFRJ	1	0	1
131	Sonia Lopes Victor	UFES	2	1	3
132	Soraia Napoleão Freitas	UFMS	1	0	1
133	Tânia Maria Baibich-Faria	UFPR	0	1	1
134	Tárcia Regina da Silveira Dias	CUML/ UNESP/UFSCAR	12	1	13
135	Therezinha Guimarães Miranda	UFBA	0	1	1
136	Vanda Magalhães Leitão.	UFC	1	1	2
137	Vera Lúcia de Carvalho. Machado	PUC CAMP	1	0	1
138	Vera Maria Ferrão Candau	PUC-RIO	1	0	1
139	Verônica dos Reis Mariano Souza	FUFSE	1	0	1
140	Zeila de Brito Fabri Demartini	UMESP	2	0	2
141	Zeina Rebouças Corrêa Thomé.	UFAM	1	0	1
	Total		224	50	274

Fonte: elaborado pela autora a partir do levantamento das teses e dissertações das IES.

Os professores que tiveram um maior número de orientações, igual ou maior que 10 foram: Ronice Muller de Quadros. (14); Tárcia Regina da Silveira Dias (13); Márcia Lise Lunardi-Lazzarin (11); Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (10). Já o que tiveram de 5 a 9 trabalhos foram: Carlos Skliar (7); José Geraldo Silveira Bueno (7); Adriana da Silva Thoma (6); Maura Corcini Lopes (6); Regina Maria de Souza (6); Lodenir Becker Karnopp (5); Maria Cecília Raphael Góes (5); Maria da Piedade Rezende da Costa (5); Nerli Nonato Ribeiro Mori (5). Muitos dos orientadores das teses e dissertações são as principais referências das pesquisas, com destaque para Carlos Skliar, que tem grande recorrência nas citações, nas produções. Além disso, sua influência é forte quanto a concepção de educação de surdos, conforme indicarei no próximo capítulo.

A tabela 8 indica a distribuição de orientadores por sexo.

Tabela 8 - Sexo dos orientadores

Sexo	Quantidade	%
Feminino	105	74,47
Masculino	36	25,53
Total	141	100

Fonte: elaborado pela autora a partir do levantamento das teses e dissertações das IES.

Percebe-se que a esmagadora maioria das orientações é realizada por professoras, o que corrobora com a realidade predominantemente feminina, no campo da educação em nosso país.

3.6. Financiamento das teses e dissertações

A tabela 9 indica o número de trabalhos que tiveram apoio financeiro para a realização de suas pesquisas.

Tabela 9 - Número de trabalhos que receberam apoio financeiro por agência de fomento

Agencia de fomento	Quantidade	%
CAPES	52	18,98
CNPQ	12	4,38
Outros	6	2,19
Sem financiamento	204	74,45
Total	70	100

Fonte: elaborado pela autora a partir do levantamento das teses e dissertações das IES.

A maioria dos trabalhos que teve apoio através de bolsas de pesquisas foi por meio de financiamento da CAPES, seguido do CNPQ. Vale ressaltar que pode haver mais trabalhos que tenham recebido auxílio, no entanto, não fizeram a identificação da agência em seus trabalhos, por isso, não aparece no levantamento. Dos 274 trabalhos, apenas 25,55% (70) indicaram ter algum tipo de financiamento, um número pouco expressivo, tendo em vista o universo de teses e dissertações. Esse dado corrobora com Ferreira e Bueno (2011) e Silva (2013) quando apontam que as pesquisas em educação ainda tem pouco investimento das agências de fomento, no que tange a oferta de bolsas.

Do total das produções, 74,45% das pesquisas não têm financiamento, o que se aproxima do resultado de Ramos (2013) que apontou 70,39% das produções sem

financiamento. Esses números indicam a necessidade de maior investimento em pesquisas na pós-graduação, e tem sido um fator recorrente nos resultados das teses e dissertações.

Apesar da maioria das instituições que publicam sobre educação de surdos nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação e educação especial ser realizado em instituições públicas (conforme tabela 6), o número de financiamento ainda é reduzido, o que indica a necessidade de maior estímulo para as pesquisas nas Instituições de Ensino Superior.

3.7. As temáticas privilegiadas nas teses e dissertações

As pesquisas levantadas apresentaram temáticas variadas que estão listadas na tabela 10.

Tabela 10 - Temáticas privilegiadas nas produções das teses e dissertações no campo da educação de surdos dos programas de pós-graduação em educação da IES brasileiras

Temática	Quantidade
Identidade/alteridade/cultura/diversidade	34
Formação docente/continuada/saberes	26
Interpretação em Libras/ tradutor-intérprete de Libras	24
Prática pedagógica	20
Inclusão social/educacional	18
Letramento/leitura e escrita/ linguística	17
Ensino de Língua Portuguesa/ensino de leitura	15
Currículo	13
Implante coclear/fonoaudiologia/reabilitação	13
Escolarização/Rendimento	12
Tecnologia da informação e comunicação/informática	10
História da educação de surdos	9
Representações sociais	9
Educação Bilíngue	8
Interações sociais/educacionais/linguísticas	7
Ensino de Matemática/Física	7
Acessibilidade	6
Escrita de sinais (Sing Writing)	6
Mercado de trabalho/educação profissional	5
Políticas públicas	5
Escola e família/comunidade	5
Atendimento Educacional Especializado	5
Teatro/artes/musica/dança	5
Ensino de Língua de Sinais	3
LIBRAS	3
Educação especial	3
Educação indígena	3
Movimentos surdos	3
Brincadeira/infância	3
Sexualidade	3

Educação a distância	3
Altas habilidade/superdotação/Síndrome de Down	2
Apropriação da Língua de Sinais	1
Educação de Jovens e Adultos	1
Bullyng	1
Tv e escola	1
Trajectoria de vida	1
Ansiedade	1
Psicomotricidade	1
Educação ambiental	1
Avaliação	1
Prolibras	1

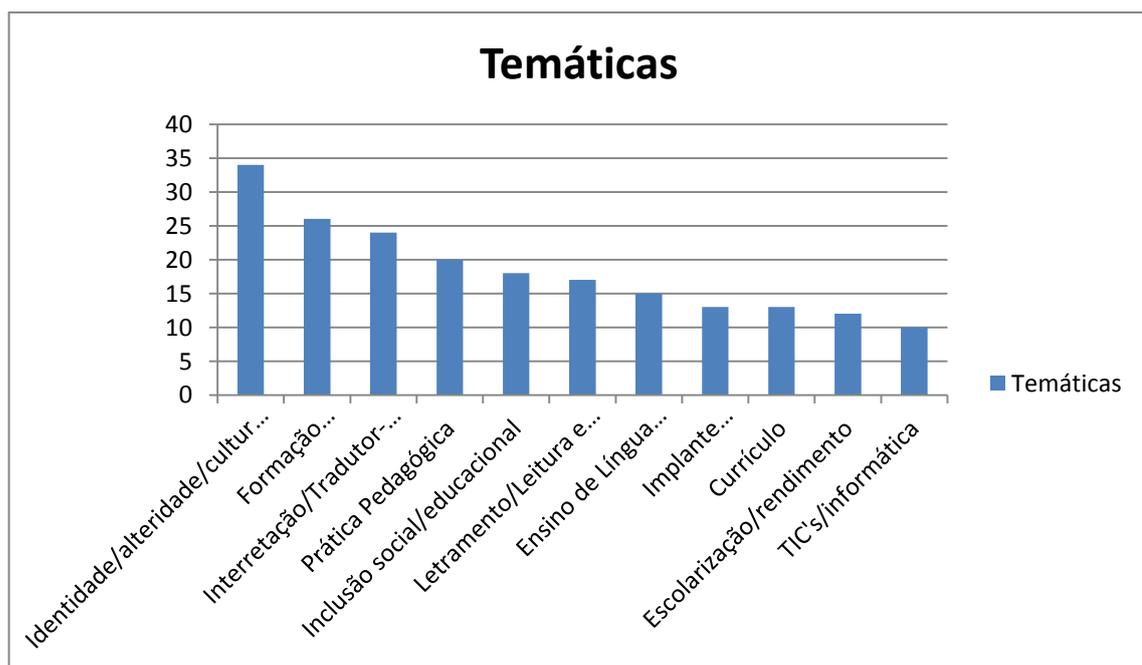
Fonte: elaborado pela autora a partir do levantamento das teses e dissertações das IES.

Os números indicam uma pulverização das temáticas abordadas, de modo que a surdez é relacionada com questões que vão dos aspectos educacionais, aos médicos, psicológicos e profissionais.

Vale ressaltar que um trabalho pode apresentar mais de uma das temáticas elencadas, o que indica que não é uma temática por trabalho, mas as diferentes temáticas indicadas trabalho por trabalho.

Dessa forma, indica-se que são muitas as temáticas abordadas nas pesquisas, no entanto, há algumas que têm maior recorrência. O gráfico abaixo ilustra as mais frequentes nas produções:

Gráfico 4 - Principais temáticas das teses e dissertações



Fonte: elaborado pela autora a partir do levantamento das teses e dissertações das IES.

Das temáticas mais frequentes nas teses e dissertações destaco as 3 primeiras. A questão da identidade/alteridade/cultura foi a mais recorrente nas produções, indicando aspectos relativos ao sujeito surdo, focando não apenas na língua, mas principalmente, nas chamadas manifestações culturais. Em segundo lugar, a temática da formação, tanto inicial quanto continuada, sobre os profissionais: professores bilíngues, intérpretes; instrutores surdos; professores de ensino regular. Por fim, a terceira temática mais recorrente é a do tradutor intérprete de Libras/Língua Portuguesa, com abordagem tanto da questão da formação, de aspectos linguísticos da habilidade da tradução, quanto do papel e dilemas desse profissional em sala de aula.

Essas temáticas deixam clara a preocupação das pesquisas com a questão cultural, a formação e a língua na educação de surdos, apontando como elas têm sido estabelecidas no ambiente escolar, seus avanços e dificuldades. Tais preocupações pode-se pressupor que indicam a recente inserção das pessoas com deficiência nas escolas regulares, no Brasil e, no que diz respeito ao surdo as dúvidas e dificuldades para sua inserção provenientes dos fatores linguísticos e culturais.

3.8. Público-alvo das teses e dissertações

O público alvo das teses e dissertações está representado na tabela 11:

Tabela 11 - Público alvo das produções

Público alvo	Número
Alunos (surdos e ouvintes)/ crianças surdas/ativistas	132
Professores surdos, ouvintes, bilíngues	104
Intérpretes	24
Equipe técnico-pedagógica	14
Família	12
Secretário de educação; gestores	11
Baixa visão/down/deficiência	9
Intelectual/física/visual/múltiplas/surdocegueira e altas habilidades	
Profissionais da educação	7
Professores de AEE	5
Instrutor surdo	4
Deficiente auditivos	4
Egressos	3
Surdos indígenas/negros	2
Trabalhadores surdos	1
Coordenador de responsabilidade social	1
Coordenador do núcleo de inserção para o trabalho	1
Fonoaudiólogo	1
Consultora	1
Líderes comunitários	1

Fonte: elaborado pela autora a partir do levantamento das teses e dissertações das IES.

Há a indicação de que o público alvo privilegiado são os alunos e professores, o que caracteriza que a maioria das pesquisas concentra-se no ambiente escolar, demonstrando que a grande preocupação das investigações é quanto a implementação, formação, qualidade e avaliação da educação ofertada aos sujeitos surdos.

3.9. A metodologia da pesquisa das teses e dissertações

A tabela 12 indica a metodologia utilizada nas pesquisas:

Tabela 12 - Metodologia das pesquisas

Metodologia da pesquisa	Número	%
Não especificadas	174	61,92
Estudo de caso	28	9,96
Etnográfico	19	6,76
Descritiva	8	2,85
Pesquisa-ação	8	2,85
Histórica	7	2,49
Bibliográfica	7	2,49
Colaborativa	6	2,13
Representações sociais	6	2,13
História de vida	4	1,42
História oral	4	1,42
Auto-biográfica	3	1,07
Narrativa	3	1,07
Experimental	1	0,36
Enunciativo-discursiva	1	0,36
Cartografia	1	0,36
Participante	1	0,36
Total	281	100

Fonte: elaborado pela autora a partir do levantamento das teses e dissertações das IES.

Os dados da tabela 12 ilustram que a maioria das pesquisas não indica a metodologia utilizada. E dentre as poucas que especificam a maioria são as pesquisas de estudo de caso e pesquisa etnográfica, indicando um forte interesse pela análise no próprio campo da pesquisa e no estudo de situações específicas com os alunos surdos em sala de aula.

3.10. As bases teóricas das teses e dissertações

As bases teóricas são cruciais para nortear e fundamentar uma pesquisa científica. No entanto, 42,34% dos trabalhos analisados não fizeram a especificação da base teórica no resumo, como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 13 - Base teórica

Base teórica	Quantidade	%
Identificada	158	57,66
Não identificada	116	42,34
Total	274	100

Fonte: elaborado pela autora a partir do levantamento das teses e dissertações das IES.

Um número significativo de produções, quase 50%, não identificaram a base teórica na qual sustentam sua pesquisa, o que é um fator preocupante, pois leva a compreensão de que as teses e dissertações, não apresentam uma base teórica, ou transitam entre as várias teorias sem ancorar-se em nenhuma delas, compondo um preocupante e frágil ecletismo teórico.

A tabela 14 indica as principais bases teóricas encontradas.

Tabela 14 - Base teórica das pesquisas

Base teórica	Número	%
Estudos culturais	39	21,67
Epistemologia da prática	31	17,22
Pós-estruturalista	28	15,56
Foucaultianas	19	10,55
Histórico-cultural	16	8,89
Sócio-antropológico	10	5,55
Linguística	9	5,00
Vygotskyana	7	3,89
Inclusivistas	5	2,78
Mistura	5	2,78
Marxista	4	2,22
Educação bilíngue	3	1,67
Escola dos anais	2	1,11
Comportamentalista	2	1,11
Total	180¹³	100

Fonte: elaborado pela autora a partir do levantamento das teses e dissertações das IES.

Os dados da tabela 14 aproximam-se e distanciam-se dos dados expostos na pesquisa de Botarelli (2014), que analisou as produções que relacionaram a surdez e a língua escrita. Aproxima-se quando ambas indicam que a maioria das pesquisas não destacou a base teórica (104). Distancia-se no quesito das que identificaram a base teórica. Na pesquisa de Botarelli (2014) a maior incidência foi na teoria histórico-cultural (14), enquanto que na

¹³ O número total de trabalhos desse quadro é maior do que os trabalhos identificados do quadro anterior (158) porque alguns trabalhos indicaram mais de uma base teórica.

presente pesquisa aparecem 16 trabalhos com essa perspectiva teórica. No levantamento de Botarelli (2014) aparecem apenas 2 produções, no campo dos Estudos Culturais, aqui 39 produções indicaram essa base teórica.

Esses dados permitem concluir que no campo da educação, a prevalência é dos Estudos Culturais enquanto que na pesquisa de Botarelli (2014) que relacionou língua e escrita, a prevalência é da abordagem histórico-cultural. No presente estudo, as bases teóricas principais foram: Estudos culturais (39); epistemologia da prática (31); pós-estruturalistas (28); foucaultianas (19); histórico-cultural (16) e sócioantropológico (10). As demais bases teóricas estão pulverizadas, ou seja, com baixa recorrência entre as produções.

O quadro 1 indica as referências teóricas, levantadas por meio da indicação direta de autores, nos resumos das teses e dissertações.

Quadro 1 - Referências teóricas

Tipos fontes teóricas	Autores	
	Frequência de citações	Autores
Referencial teórico-metodológico	10 ou mais	Foucault (24); Vygostsky (19); Bakhtin (10).
	Entre 5 e 9	Bourdieu (9); Hall (9); Larrosa (5); Silva (5).
	Entre 2 e 4	Bauman (4); Benjamin (3); Santos (3); Veiga-Neto (3); Green (3); Ferreiro (3); Pêcheux (2); Luria (2); Moscovici (2); Leontiev (2); Capelline (2); Deleuze (2); Marx (2); Ibiapina (2); González Rey (2); Saviani (2); Bernad Charlot (2); Certeau (2); Lacan (2); Santarosa (2); Castanheira (2); Bloome (2); Dixon (2); Antunes (2); Barbier (2); Spolin (2).
	1	Passeiron (1); Ferrarazi Junior (1); Jodelet (1); Labov (1); Tarallo (1); Habermas (1); Marcuschi (1); Travaglia (1); McLaren (1); Derrida (1); Orlandi (1); Canen (1); Moreira (1); Pimenta e Ghedin (1); Zanat (1); Zabalza (1); Freire (1); Ponce (1); Cury (1); Fante (1); Behares (1); Le Goff (1); Beaudoin e Taylor (1); Buffa (1); Buffa e Noronha (1); Beane (1); Schneider (1); Bersch (1); Canezin Guimarães (1); Bronfenbenner (1); Ricouer (1); Sirgado (1); Elias e Scotson (1); Gumperz (1); Goffman (1); Ferreira e Teberosky (1); Bardin (1); Tannen & Wallat (1); Sanfelice (1); Spradley (1); Zaharlick (1); Halbwachs (1); Duby (1); Ardoino (1); Macedo (1); Josso (1); Alves (1); Oliveira (1); Sartre (1); José Valente (1); Lowy (1); Gil (1); Bernadr Lahire (1); Soares (1); Sacristán (1); Alberto Melucci (1); Grannier (1); Ludke (1); André (1); Foucambert (1); Peirce (1); Koch (1); Freud (1); Guatarri (1); Barbosa

Educação inclusiva/ educação especial		(1); Reverbel (1); Gomes (1); Ferraroti (1); Pineau (1); Demartini (1); Ceccim (1); Merleau-Ponty (1); Gadamer (1); Corazza (1); Ewald (1); Woodward (1); Bolzan (2); Tardif (1); Nóvoa (1); Freitas (1); Connelly e Clandinin (1); Michael J. Parsons (1); Marly Meira (1); Walter Kohan (1); Gregory Bateson (1); Humberto Maturana (1); Vergnaud (1); Amaral (1); Lobo (1); Gallo (1); Rodrigues (1); Ferre (1); Canclini (1); Saussure(1).
	Entre 5 e 9	Bueno (5); Soares (5);
	Entre 2 e 4	Mantoan (2); Oliveira (2); Mendonça (2).
	1	Priscila Lima (1); Rossana Ramos (1); Pessotti (1); Stainback, Stainback (1); Mendes (1); Pereira (1); Jannuzzi (1); Cukierkom (1) e Ferrari (1); Goffman (1); Carvalho (1); Galvão Filho (1).
Educação de surdos	10 ou mais	Skliar (16); Quadros (10); Perlin (10).
	Entre 5 e 9	Strobel (7); Lacerda (6); Sá (6).
	Entre 2 e 4	Karnopp (4); Souza (3); Fernandes (3); Lodi (2); Wrigley (2); Sacks (2); Goldfeld (2); Stumpf (2); Lopes (2); Ferreira-Brito (2); Felipe (2); Dorziat (2).
	1	Sanches (1); Luklin (1); Silva (1); Vieira (1); Martins (1); Tuxi (1); Costa (1); Góes (1); Bernardino (1); Botelho (1); Gesser (1); Chaves (1); Harrison (1); Campos (1); Couto (1); Carnio (1); Miranda (1); Moura (1); Monte (1); Santos (1); Capovilla (1); Reily (1); Thoma (1); Machado (1); Mourão (1); Lebedeff (1); Klein (1) Lunardi (1); Zappe (1).

Fonte: elaborado pela autora a partir do levantamento das teses e dissertações das IES.

Os autores mais recorrentes nos trabalhos ajudam a entender a primazia da tendência pós-moderna nas produções no campo da educação de surdos, sendo Foucault (24) o teórico mais citado nas teses e dissertações, seguido de Hall (9), Larrosa (5) e Silva (5). Por outro lado, temos Vygotsky (19) e Bakhtin (10), autores de raízes marxistas, que juntos somam 29 citações superando o autor pós-estruturalista mais citado. Esse dado indica que os autores marxistas, são citados em um número significativo de produções, estando no rol de autores mais citados, juntamente com os pós-modernos. A partir desse dado, pode-se situar a presente pesquisa com a seguinte problematização: **como as pesquisas sustentadas no marxismo, tem contribuído para a educação de surdos?** Procuo ao longo desta tese responder essa questão.

Em Botarelli (2014), os trabalhos que apresentaram diretamente o autor da fundamentação teórica da pesquisa, identificam apenas Vygotsky (12) e Bakhtin (9). No

levantamento de Pagnez e Sofiato (2014), Vygotsky (33) lidera em primeiro lugar, como autor mais citado, seguido de Skliar (15), Quadros (11) e Perlin (6), dados esses que corroboram a presente pesquisa, indicando esses três autores como mais citados no referencial teórico do campo da surdez, com respectivamente 16, 10 e 10 citações nos resumos das pesquisas cada um.

Dessa forma, aponto que Vygotsky é um autor recorrente nas produções no campo da surdez, seja na educação seja na interface surdez-ensino de língua escrita. No grupo dos autores de referência na área da surdez (indicada no quadro), foi identificada a referência de autores que irão embasar teoricamente as teses e dissertações, no que tange as concepções de: Estudos surdos, Cultura surda (Skliar e Perlin) e na temática da língua de sinais e bilinguismo (Quadros).

3.11. As fontes e o campo empírico de coleta dos dados das teses e dissertações

A tabela 15 indica as fontes de coleta de dados identificadas nas pesquisas.

Tabela 15 - Fontes de coleta de dados

Fontes de coleta de dados	Quantidade	
	N	%
Sujeitos	197	71,90
Obras/Documentos	18	6,57
Sujeitos e Obras/Documentos	9	3,28
Não consta	50	18,25
Total	274	100

Fonte: elaborado pela autora a partir do levantamento das teses e dissertações das IES.

A maioria dos trabalhos utilizou como fonte de coleta de dados os sujeitos, dentre os quais: professores; intérpretes; alunos; coordenadores; gestores; familiares; profissionais; fonoaudiólogos; instrutores.

A tabela abaixo indica o campo empírico, no qual as pesquisas foram desenvolvidas.

Tabela 16 - Campo empírico de coleta de dados

Campo empírico de coleta de dados	Quantidade	
	N	%
Escola regular	75	26,22
Escola especial	22	7,69
Universidade	17	5,94
Sala de aula/classe comum	13	4,54

FENEIS/INES/APAE	8	2,80
Unidade de educação especializada/Centro de distúrbios da audição e linguagem/reabilitação/CAS	8	2,80
Classe especial	5	1,75
Secretaria de educação/Diretoria Regional de Ensino	4	1,40
Instituição não escolar/Shopping/padaria/clínica	4	1,40
CEFET/SENAC	3	1,05
Sala de recursos	2	0,70
Fábrica/ empresa	2	0,70
Casa/família	2	0,70
Escola indígena	1	0,35
Curso de Libras	1	0,35
Não consta	119	41,61
Total	286 ¹⁴	100

Fonte: elaborado pela autora a partir do levantamento das teses e dissertações das IES.

O campo empírico das pesquisas ocorreu com maior incidência nas escolas regulares, seguido das escolas especiais e da universidade. Os demais locais estão pulverizados em diferentes ambientes, no entanto, com centralidade no ambiente escolar. Precisa ser destacado também que quase a metade das pesquisas não indica o campo empírico em seus resumos.

3.12. Local de realização das teses e dissertações

As teses e dissertações foram desenvolvidas em localidades que podem ser ou não, a cidade onde o aluno realiza a pós-graduação. Dessa forma, o quadro 17 indica onde essas pesquisas foram desenvolvidas. No entanto, grande parte das pesquisas não fez menção à localidade, na qual a mesma foi desenvolvida, como pode ser observado na tabela 17:

Tabela 17 - Local de realização das pesquisas

Local de realização dos trabalhos	Quantidade	
	N	%
São Paulo	30	10,95
Paraná	20	7,30
Santa Catarina	18	6,57
Espírito Santo	10	3,65

¹⁴ O número maior do que as produções, pois alguns trabalhos indicavam mais de um campo empírico de investigação.

Minas Gerais	7	2,56
Paraná	7	2,56
Rio de Janeiro	6	2,19
Mato Grosso do Sul	5	1,83
Manaus	5	1,83
Belém	5	1,83
Pernambuco	5	1,83
Sergipe	3	1,09
Goiânia	3	1,09
Paraíba	2	0,73
Piauí	2	0,73
Alagoas	2	0,73
Rondônia	1	0,36
Ceará	1	0,36
Maranhão	1	0,36
Rio Grande do Norte	1	0,36
Tocantins	1	0,36
Não consta	139	50,73
Total	274	100

Fonte: elaborado pela autora a partir do levantamento das teses e dissertações das IES.

A maioria das pesquisas foi realizada em São Paulo, Paraná e em Santa Catarina. No entanto, apesar do número significativo de produções, em São Paulo (30) e em Santa Catarina (18), é menos da metade do número de pesquisas correspondente à unidade federativa de São Paulo e de Santa Catarina que foi de 98 e 80, conforme apontado na tabela 5. Esse dado indica que os programas de pós-graduação em educação de São Paulo e Santa Catarina, têm atraído pesquisadores de diferentes localidades. Dessa forma, congregam o maior número de produções, cujas pesquisas não são, necessariamente, desenvolvidas em São Paulo e em Santa Catarina.

O contrário acontece com o Paraná, que tem 20 pesquisas desenvolvidas. No entanto, no número de trabalhos por unidade federativa, apenas 17 estão localizadas no Paraná. Fato este, que me faz concluir, os pós-graduandos do Paraná, tem feito em sua maioria, o mestrado e doutorado na sua cidade, havendo poucos que tem buscado outras localidades.

Ao mesmo tempo em que esse dado indica que esses programas são consolidados com produções consolidadas na área da surdez, por outro lado, reforça a necessidade de descentralizar essa produção. Talvez a oferta de cursos de pós-graduação nessa área, não esteja atendendo a demanda, que tem buscado em outros programas realizar suas pesquisas. Isso destaca a necessidade de investimento para o fortalecimento dos outros programas de pós-graduação, permitindo que o aluno permaneça na sua localidade para realizar sua pós-graduação.

3.13. As técnicas de coleta e de tratamento dos dados

A tabela 18 indica as técnicas de coleta de dados utilizadas, nas pesquisas que as identificaram, no resumo de seus trabalhos.

Tabela 18 - Técnica de coleta de dados

Técnica	Quantidade	
	N	%
Entrevista	111	27,41
Observação	57	14,07
Levantamento bibliográfico-documental	37	9,14
Filmagens	36	8,89
Questionário	25	6,17
Diário de campo	21	5,19
Testes	13	3,21
Produção textual	13	3,21
Desenhos/fotografias/imagens	7	1,73
Intervenção	7	1,73
Grupo focal	4	0,99
Roda de conversa	2	0,49
Contação de histórias	2	0,49
Teatro	2	0,49
Não consta	68	16,79
Total	405¹⁵	100

Fonte: elaborado pela autora a partir do levantamento das teses e dissertações das IES.

A tabela 19 indica a técnica de tratamento dos dados.

Tabela 19 - Técnica de coleta de dados

Técnica	Quantidade	
	N	%
Qualitativa	59	21,53
Quantitativa – qualitativa	9	3,29
Quantitativa	0	0
Não consta	206	75,18
Total	274	100

Fonte: elaborado pela autora a partir do levantamento das teses e dissertações das IES.

As pesquisas em educação de surdos, assim como as demais pesquisas, seja no campo educacional de modo geral, seja na área da educação especial tem buscado distanciamento das pesquisas quantitativas, e identificação com as pesquisas de cunho qualitativo. Esse movimento ocorreu, principalmente, após a emergência de críticas ao

¹⁵ O número total é maior do que as produções, pois alguns trabalhos indicavam mais de uma técnica de coleta de dados.

modelo positivista de ciência, que se apropria das técnicas das ciências naturais para serem utilizadas nas ciências humanas. (GATTI, 2010).

3.14. As abordagens epistemológicas das teses e dissertações

Antes de especificar as abordagens epistemológicas das pesquisas, indicarei a conceituação de Saviani (2007) sobre o termo *episteme*, que é assim conceituado:

o termo “episteme” que, especialmente a partir de Platão, se refere ao conhecimento metódico e sistemático, portanto, ao conhecimento científico. Entendida nessa acepção específica, a epistemologia corresponderia ao campo filosófico que indaga, de modo geral, sobre as condições de possibilidade, valor e limites do conhecimento científico e, em termos específicos, sobre as condições que determinada atividade cognitiva deveria preencher para integrar a esfera do conhecimento científico. (SAVIANI, 2007, p.16).

Lombardi (2010), por sua vez, ao tecer considerações sobre epistemologia, aponta que:

Toda concepção articula um conjunto de princípios (ou pressupostos) para explicar o mundo, a vida, a sociedade, enfim todas as coisas reais ou ilusórias. Os princípios expressam maneiras de ver e pensar, as visões de mundo partilhadas pelos membros de uma formação social, em um tempo determinado. A forma de pensar e ver o mundo, expressão da base material, se cristaliza nas representações e na ideologia, nos mitos e nas religiões, enfim, nas opiniões, na Filosofia e nas ciências. (LOMBARDI, 2010, p.88 e 89).

Corroboro a concepção dos dois autores, nas quais a base material determina as representações e a nossa compreensão de mundo e de ciência. Enfim, determina o homem de forma global, inclusive no desenvolvimento de seu pensamento, de sua linguagem e psiquismo (VIGOTSKI, 1983). Assim, essa visão materialista, contrapõe-se a visão idealista, na qual acredita que tudo emana do espírito e o pensamento determinaria a realidade.

A epistemologia, dessa forma, corresponde ao alicerce da pesquisa, compondo a base teórica e os caminhos metodológicos que conduzirão a investigação, compondo uma definição fundamental e que deve estar clara na pesquisa.

A tabela 20 indica o quantitativo de pesquisas que identificaram ou não a abordagem teórica em seus resumos.

Tabela 20 - Abordagem epistemológica

Abordagem epistemológica	Quantidade	
	N	%
Identificada	170	62,04
Não identificada	104	37,96

Total	274	100
-------	-----	-----

Fonte: elaborado pela autora a partir do levantamento das teses e dissertações das IES.

Apesar da importância da abordagem epistemológica, 37,96% das pesquisas não fazem a identificação no resumo, o que compromete a compreensão da pesquisa e sua credibilidade científica.

A tabela 21 indica quais as abordagens teóricas foram apontadas nas pesquisas.

Tabela 21 - Tipos de abordagens epistemológicas

Abordagem	Quantidade	
	N	%
Pós-moderna	92	54,12
Crítico-dialética	35	20,59
Empírico-analítica	19	11,17
Fenomenológica-hermenêutica	17	10,00
Eclética	7	4,12
Total	170	100

Fonte: elaborado pela autora a partir do levantamento das teses e dissertações das IES.

Para realizar tal categorização, com base apenas nos resumos das teses e dissertações, identifiquei a perspectiva predominante e a indicação direta dos autores. No entanto, muitos trabalhos não apresentaram nenhum tipo de informação que pudesse auxiliar na indicação epistemológica, contabilizando um total de 104 teses e dissertações sem essa especificação, o que corresponde a 37,96% do total das pesquisas.

Destaco essa ausência como uma lacuna grave, pois a sustentação epistemológica da pesquisa é de fundamental importância, para nortear os aportes teórico-metodológicos, as análises e a pesquisa como um todo. Nenhuma pesquisa é neutra e parte do nada, pois explícita ou implicitamente sustenta-se em uma concepção de mundo, de sociedade, de educação e de homem. Mas para alcançarmos as nuances implícitas das pesquisas que não declararam sua fundamentação teórica, seria necessário a leitura na íntegra dos trabalhos. Como realizei a classificação pela indicação exposta nos resumos, pode, ou não, corresponder ao que foi realizado na pesquisa.

Considerando que o objetivo da presente pesquisa, não é refutar o que as pesquisas se propõem com o que desenvolvem epistemologicamente, limitei-me a identificação, a partir dos aportes teóricos declarados nos resumos.

Sob a denominação “eclética” situo basicamente as pesquisas que indicaram duas perspectivas teóricas, ou dois autores de vertentes antagônicas. Outras pesquisas poderiam ser

classificadas nessa categoria, mas optei por classificar a partir da perspectiva teórica dominante nos trabalhos, indicada nos resumos.

A investigação de Marques et al (2008) que analisaram as pesquisas em Educação e Educação Especial, a partir da temática “educação especial”, encontraram os seguintes dados quanto às abordagens epistemológicas, em teses e dissertações: empírico-analítica (19); fenomenológica-hermenêutica (57) e crítico-dialética (9). Essa pesquisa contou com apenas 85 produções, mas, diferentemente da presente pesquisa, indicou a predominância da abordagem fenomenológica-hermenêutica, enquanto no quadro 21 observou-se que a esmagadora maioria das produções no campo da surdez, fundamentaram-se em uma perspectiva pós-moderna, indicando temáticas mais concernentes com essa perspectiva teórica, como: identidade, alteridade, diferença, diversidade, cultura, minorias linguísticas, relações de poder dentre outros elementos caracterizadores da matriz pós-moderna.

3. 15. As pesquisas marxistas: delimitação do campo de análise

A seleção das fontes de pesquisa, a seguir, sustenta-se na segunda questão norteadora, qual seja: “Quais as contribuições das pesquisas de sustentação marxistas para o debate acerca da educação de surdos?”.

Dos 274 trabalhos levantados apenas 2 indicaram diretamente no resumo trabalharem utilizando Marx como referência teórica. Dessa forma, selecionei os trabalhos a partir dos seguintes critérios: i) indicarem como referencial teórico diretamente Marx; ii) indicarem fundamentar-se em Vygotsky; iii) ancorar suas discussões na teoria histórico-cultural. Esses critérios foram estabelecidos, a partir da observação dos dados tanto de nossa pesquisa, quanto das pesquisas de Botarelli (2014) e Pagnez e Sofiato (2014) que destacam como autor marxista mais citado nas produções, como sendo Vygotsky. A partir desses critérios, os dados empíricos foram delimitados em 31 trabalhos, conforme indicado no quadro 2:

Quadro 2 - Trabalhos que sustentam-se em Vygotsky e/ou a teoria histórico cultural

N	C O D	IES	TITULO	AUTORES/TEORIAS
1	21	UFMA	Escolarização e inserção da pessoa com deficiência auditiva no mercado de trabalho formal na cidade de São Luís	Abordagem histórico-crítica. Contribuições de Marx (1973, 1980, 2007,2009), Antunes (2006,2008), Ponce (1982), Bourdieu e Passeron (2008), Saviani (2003), Bueno (2004), Pessotti (1984), Mendes e Pereira (2009); Jannuzzi (2006); Luklin (2005); Dorziat (2009); Silva (2007)

				entre outro.
2	30	FUFPI	O sentido subjetivo atribuído pelo aluno surdo ao processo de escolarização na escola regular	Teoria da subjetividade e a epistemologia qualitativa desenvolvida por González Rey (2003, 2004, 2005, 2006, 2007). Skliar (1997,2005), Lacerda (1998, 2000), Perlin (1998, 2003), Strobel (2006), Vygotsky (1997).
3	32	UFRN	O aluno surdo em classe regular: concepções e práticas dos professores	Teoria sociocultural proposta pro Vygotsky (2003; 2005).
4	33	UFRN	Professores surdos de Libras: a centralidade de ambientes bilíngues em sua formação	Marco teórico-metodológico da pesquisa (auto)biográfica em educação e dos estudos sócio-histórico sobre a formação social do homem.
5	34	UFS	A Tecnologia assistiva digital na alfabetização da criança surda	Perspectiva sócio-histórica proposta por Vygotsky . Souza (2005), Galvão Filho (2009); Schneider (2002); Bersch (2007); Santarosa et al (2010), Felipe (1997); Strbel (2007); Quadros (2006) dentre outros.
6	46		A apropriação da linguagem escrita pelas crianças surdas.	Perspectiva histórico-cultural e a concepção bakhtiniana de linguagem
7	47	UFES	“Brincar-vem”: a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos	Abordagem histórico-cultural.
8	48		Estudantes surdos no PROEJA: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos	Estudos de Vygotski e de Bakhtin.
9	49		O Lugar do intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo	Bakhtin, Benjamin, Ricouer, Freire e Marx
10	52		A educação da criança surda com implante coclear: reflexões sobre a família, a clínica e a escola.	Concepção de linguagem defendida pro Bakhtin. Ronice Muller de Quadros, Regina Maria de Souza, Mauren Elisabeth Medeiros Vieira, Vanessa Martins, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Patrícia Tuxi, Karla Patrícia Ramos da Costa. Lev Semenovich Vygotski , Angel Pino Sirgado, Maria Cecília R. Góes.
11	53		A inclusão no ensino superior: um estudante surdo no programa de pós-graduação em educação	Perspectiva histórico-cultural.
12	66	UERJ	Educação de Surdos: a caminho do Bilinguismo	Lev Vygotsky
13	87	PUC/CAMP	Trajetória de formação e condições de trabalho do intérprete de libras em instituição de educação superior	L.S.Vygotsky
14	89		Práticas cotidianas de ensino da língua escrita em classe especial para surdos.	Referencial teórico fundamentado no estudo histórico-crítico. Vygotski (1997); Bourdieu (1975); Lowy, (1985), Gil (1999). Ferreiro (1986 e 1991); Vygotsky (2002); Soares (1999 e 2004); Bueno (2001 e 2004).
15	94	PUC/SP	Língua escrita e surdez uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em escola especial de orientação bilíngue.	Vygotsky (1997 e 2000), Ferreiro (2001) e Soares (2009 e 2010)
16	100	USP	Aspecto do processo de construção da língua de sinais de uma criança surda filha de pais ouvintes em um espaço	Teoria histórico-social de Vygotsky

			bilíngue para surdo	
17	10 9	UNES P/	Formação de leitores surdos e a educação inclusiva	Autores marxistas – Foucault, Vygotsky e Bakhtin.
18	11 0	MAR	A Aquisição da linguagem escrita pela criança Surda no contexto da Educação Inclusiva	Teoria Histórico-Cultural.
19	11 6	UNIC	A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais	Lev. Vygotsky e M. Bakhtin.
20	11 8	AMP	O brincar e a linguagem: um estudo do jogo de “faz de conta” em crianças surdas	Abordagem histórico cultural
21	11 9		A construção de sentidos na escrita do sujeito surdo	Vygotsky e Bakhtin.
22	12 1		Karytu: um ambiente computadorizado para o letramento de crianças surdas sob a ótica bilíngue.	Ótica vygotskiana.
23	15 6	UNIM EP	Professor ouvinte e aluno surdo: possibilidades de relação pedagógica na sala de aula com intérprete de Libras – língua portuguesa	Abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano
24	15 7		A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue.	Corrente histórico-cultural e/ou a perspectiva enunciativo-discursiva na investigação da educação de surdos.
25	16 0		Relação professor surdo/aluno surdos em sala de aula: análises das práticas bilíngues e suas problematizações	Abordagem histórico-cultural apoiada nas proposições de Vygotski e Bakhtin.
26	17 9	UEM	A língua de sinais em sala de aula: um estudo com alunos surdos e ouvintes	Teoria Histórico-Cultural. Vygotsky , Luria e Leontiev. Goldfeld (1997), Skliar (1997), Sacks (1998), Lacerda (2006) e Capovilla (2008).
27	18 2		As (im) possibilidades do bilinguismo para o ensino de língua portuguesa escrita a escolares surdos	Teoria Histórico-Cultural
28	18 5		Políticas Públicas e os sentidos e significados atribuídos pelos educandos surdos ao Intérprete de Língua de Sinais Brasileira.	Perspectiva histórico cultural.
29	21 7	UFMS	Aprendizagem docente de professores alfabetizadores de aprendizes surdos	Vygotsky (1997, 2006, 2007, 2010 ^a); Bakhtin (1988, 2003, 2010), Bolzan (2001, 2009, 2010); Leontiev (1984); Tardif (2002); Nóvoa (1991, 1995); Skliar (1995, 1997, 2010); Freitas (1994, 2002); Connelly e Clandinin (1995).
30	23 2	UFRG S	Construção da leitura/escrita em Língua de Sinais de crianças surdas em ambientes digitais.	Ferreiro e Teberosky (1999); Vygotsky (2001 e 2003), Luria (1991)
31	25 4	UFSC	Educação de pessoas surdas: novos olhares sobre as questões do ensinar e do aprender língua portuguesa.	Teoria histórico-cultural.

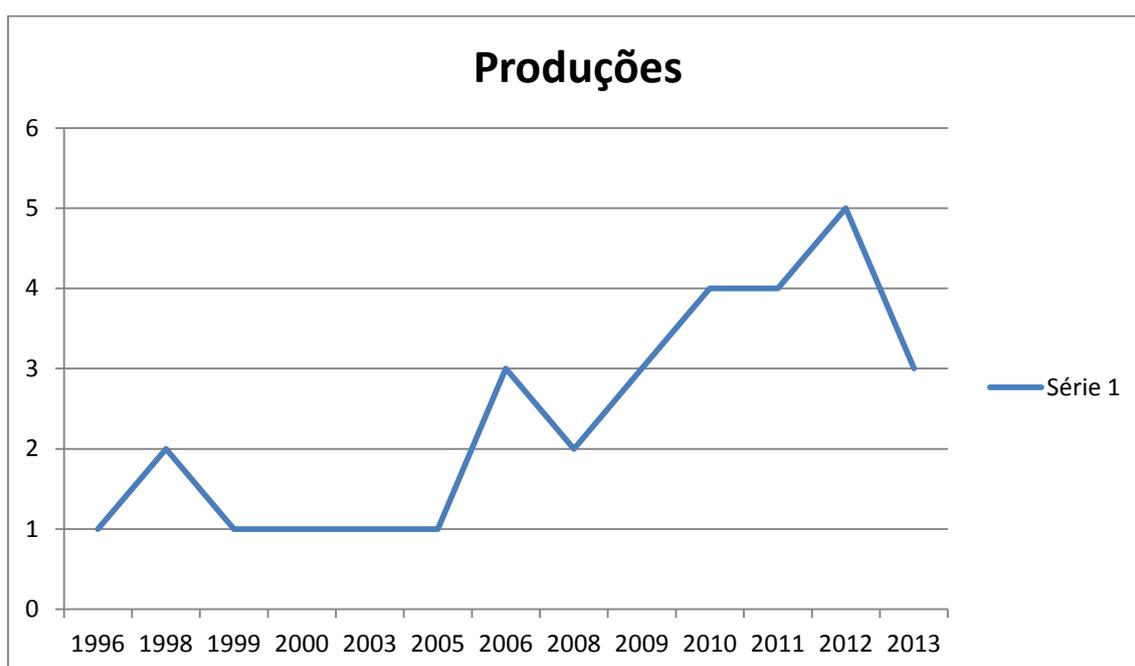
Fonte: elaborado pela autora a partir do levantamento das teses e dissertações das IES.

Os trabalhos somaram 31 e representam uma amostra de 11,31% do total das 274 teses e dissertações. Dos 31 trabalhos, 5 são teses e 26 dissertações, distribuídos em 17 IES, com as seguintes produções em cada: UERJ (1); FUFPI (1); USP (1); UFMS (1); UFRGS (1); UFSC (1); UTP (1); UFRN (2); UFS (2); PUC/CAMP (2); PUC/SP (2); UNESP/MAR (2);

UEM (2); UNIMEP (3); UNICAMP (4); UFES (5). Do total de trabalhos produzidos por IES, 8 instituições tiveram apenas uma publicação, 6 publicaram dois trabalhos, uma apresentou 3 trabalhos, uma com quatro e uma com cinco produções.

A UFES (5) liderou o número de produções, seguida da UNICAMP (4) e UNIMEP (3), todas da região sudeste, sendo a UFES do Espírito Santo e, a UNICAMP e UNIMEP de São Paulo. O gráfico 5 indica o número de publicações por ano.

Gráfico 5 - Número de produções por ano de publicação



Fonte: elaborado pela autora a partir do levantamento das teses e dissertações das IES.

O gráfico 5 indica que de 1996 a 2005 a média permaneceu de uma publicação de tese ou dissertação por ano, exceto em 1998 que teve duas. De 2006 a 2013 houve um pequeno aumento no número de produções, sendo o maior índice alcançado em 2012, com cinco trabalhos.

Os trabalhos serão indicados pelos seus códigos ao longo das análises para fazer a devida distinção entre o referencial utilizado na pesquisa e os dados empíricos analisados. A partir da leitura desses trabalhos, os mesmos foram analisados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 - A EDUCAÇÃO DE SURDOS NAS TESES E DISSERTAÇÕES

Neste capítulo, analisei os dados empíricos correspondentes a 31 teses e dissertações (das quais 5 teses e 26 dissertações) que indicaram em seus resumos trabalharem com Marx, Vigotski e/ou com a teoria histórico-cultural, nas seguintes categorias: 1) as concepções de educação de surdos; 2) a concepção de Vigotski e da teoria histórico-cultural e 3) as proposições das teses e dissertações para a educação de surdos. Este capítulo objetiva atender à questão norteadora “Quais as contribuições das pesquisas de sustentação marxistas para o debate acerca da educação de surdos?”.

Procurou demonstrar como as teses e dissertações concebem a educação de surdos, tendo em vista, identificar a contribuição de pesquisas que se sustentam em autores marxistas para a educação de surdos e buscando identificar os principais autores que servem de sustentação teórica para as teses e dissertações no campo de debate da educação de surdos.

Na educação de surdos, indicarei um apanhado teórico de como a educação de surdos tem sido concebida nas produções, no aspecto educacional e que está delineada por meio das diferentes concepções de educação de surdos.

4.1 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

Todas as teses e dissertações analisadas têm uma visão de educação de surdos, que está pautada, fundamentalmente, no reconhecimento e valorização da língua de sinais, como língua dos surdos e como meio necessário para que a educação desses sujeitos possa ser viabilizada.

A leitura dos trabalhos e a identificação dos principais autores, que sustentam o debate teórico, no campo da educação de surdos, foram representadas na tabela abaixo:

Tabela 22 - Autores presentes nas teses e dissertações

Autores	COD	QTD
Aguirre e Goldfeld (2006),	110	1
Ahlgreen (1990)	100	1
Araújo e Lacerda (2006)	110	1
Baker e Padden (1978)	100	1
Balieiro e Gallo (2003)	110	1
Barbosa (2010)	30	1
Basso (2000)	254	1
Behares (1990, 1991)	66; 116; 118; 119; 121; 254; 109; 33	8
Bellugi, 1980	118	1
Bellugi e Petitto (1988)	121	1

Benvenuto (2006)	48	1
Bernardino (2000)	46; 47	2
Botelho (1998, 2002)	160; 156; 33	3
Brito (1995)	66; 116; 119; 121; 254; 109; 32; 232; 46; 87; 110; 217; 33	13
Brochado (2003)	182	1
Bueno (1991, 1996, 2001)	66; 254; 94	3
Campello (2008)	160; 179	2
Capitaine (2002)	109	1
Capovilla (2001,2002)	232; 121; 179; 109; 34	5
Cecatto et al (2003)	30	1
Ceretta e Fernandes (2008)	87	1
Chamberlain & Mayberry (2000)	109	1
Ciccione (1990, 1996)	66; 116; 121; 254; 109; 32; 100; 33	8
Corcini (2007)	30	1
Cortes (2012)	52	1
Costa (2008)	49	1
Cukierkorn (1996)	89	1
Damazio (2007)	179; 34; 33; 49	4
D'angelis, (1999)	119	1
Dizeu; Caporali (2005)	30	1
Dorziat (1999, 2004, 2009)	30; 110; 160; 157; 21; 33	6
Dorziat e Figueiredo (2002, 2003)	156	1
Davis (1974)	116	1
Elissa Newport e Ted Supalla (1978)	118	1
Felipe (1992; 1997, 2001)	30; 66; 34	3
Fernandes (1989; 1994; 2003, 2005, 2006, 2010)	66; 119; 232; 121; 46; 110; 160; 179; 217; 185; 182	11
Figueiredo (2004)	32	1
Franco (2008, 2009)	87; 160	2
Gesser (2009)	34; 47; 182	3
Gesueli (1988; 1998)	119; 254; 46; 30; 110; 109; 47	7
Góes (1991, 1996, 1997, 1999,2002)	66; 116; 118; 119; 121; 254; 109; 156; 157; 89; 32; 110; 160; 179; 47; 49; 53	17
Góes e Barbeti (2010)	52	1
Góes e Souza (1997, 1999)	116; 119; 109; 156; 157	5
Góes e Turetta (2009)	179	1
Goldfeld (1997, 2001, 2002)	118; 119; 254; 109; 32; 232; 30; 160; 179; 217; 47; 52	12
Goffman (1988).	100	1
Gurgel (2004)	160	1
Gurgel e santos (2010)	52	1
Guarinello (2007)	110; 232; 160; 182	4
Harrison (2002)	89; 100	2

Jordão (1990)	121	2
Karnopp (2002, 2003)	109; 232; 87; 110; 160; 179; 49	7
Kelman (2005)	21	1
Krech e Crutch (1967)	121	1
Kyle (1999)	179	1
Kozlowski (2000)	156	1
Lacerda (1996, 1998, 2000, 2002, 2004, 2006; 2008, 2009, 2011)	116; 118; 119; 121; 254; 109; 156; 157; 89; 46; 87; 100; 30; 110; 160; 179; 94; 47; 48; 49; 185; 52; 53	23
Lacerda e Caporali (2001)	160	1
Lacerda e Mantelatto (2000)	156; 46; 100; 33	4
Lacerda e Poletti (2001)	156; 185	2
Lacerda e Lodi (2009, 2010)	47; 52; 53	3
Lacerda e Góes (2000)	49; 254	2
Lane (1984, 1992)	116; 118; 185; 52	4
Lane, Hoffmeister & Bahan (1996)	109	1
Lebedeff (2004)	160; 254; 182	3
Leite (2005)	49; 185	2
Lilo-Martin (1986)	87	1
Lima (2006)	32	1
Lodi, Harrison e Campos (2002)	232	1
Lodi e Luciano (2009)	47	1
Lodi, et al (2004, 2012)	109; 156; 157; 89; 46; 100; 110; 160; 53	9
Lopes (2007, 2010)	46; 217; 49; 185; 52; 53	6
Lopes e Veiga-Neto (2010)	52	1
Lorenzetti (2002)	156	1
Lulkin (1998, 2005)	157, 30; 21; 49	4
Lunardi (1998)	119	1
Marinho (2007)	49	1
Marchesi (1987)	66; 121; 254; 89; 32	5
Massone (1999)	118	1
Mather & Thibeault (2000)	109	1
Morato (1996)	118; 119	2
Miranda (2001)	254	1
Morgan (2008)	100	1
Moura (1993, 2000)	66; 116; 254; 109; 156; 157; 89; 100; 160; 33; 52	11
Moura, Lodi e Harrison (1997)	100	1
Nogueira (1994)	109	1
Northen e Dawns (1989)	121; 109	2
Oliveira (1996)	89	1
Padden (1980)	100	1
Padden & Ramsey (2000)	109	1
Peixoto (2006)	232	1
Pessotti (1984)	30	1

Pereira (2000, 2004, 2010)	87; 160; 217; 89	4
Pereira, Menis e Phelippe (2003)	157	1
Pereira e Karnopp (2003)	109	1
Perlin (2005, 2012)	254; 156; 232; 30; 160; 21; 94; 49; 185; 52; 53	11
Petito (1987)	87	1
Pinto (2007)	34	1
Quadros (1997, 2003, 2004, 2006, 2008, 2011)	66; 121; 254; 109; 232; 46; 87; 110; 179; 34; 217; 33; 47; 49; 185; 182	16
Quadros e Campello (2010)	53	1
Quadros e Karnopp (2004)	109; 157; 232; 100; 182	5
Quadros e Paterno (2006)	179	1
Quadros e Perlin (1997, 2007)	157; 182	2
Quadros e Schmiet (2006)	32; 179; 34; 182	4
Rabelo (1992)	100; 94	2
Reily (2007)	30	1
Reis (1997, 2006)	160; 66; 179; 34	4
Ramos (1995)	66	1
Rampelotto (1993)	66	1
Rezende (2010)	52	1
Rios (1995)	66	1
Rocha (2008)	185; 48	2
Rosa (2008)	53	1
Rossi (2008)	87	1
Sá (1999)	30; 32; 49; 185	4
Sacks (1990, 1998, 2010)	66; 118; 121; 254; 46; 160; 179; 34; 33; 48; 185; 52	12
Salles et all (2002)	34	1
Slomski (2010)	53	1
Santana e Bergamo (2005)	30	1
Santos (1994, 2007)	160; 66	2
Sánchez (1990)	116; 118; 217; 109; 157; 89; 232; 33; 185	9
Santana (2007)	46; 52	2
Silva (1998, 2000; 2001; 2002, 2005)	119; 109; 32; 46; 110; 21; 48; 94	8
Silva e Nembri (2008)	21	1
Soares (2000)	156	1
Skliar (1995,1997,1998, 1999, 2005, 2010)	66; 116; 119; 254; 109; 157; 89; 232; 100; 30; 160; 179; 34; 94; 217; 33; 49; 185; 52	19
Skliar e Lunardi (2000)	156	1
Soares (1990, 1999)	66; 185	2
Souza (1996, 2000, 2007)	116; 118; 119; 254; 110; 109; 34; 49;	9

	110	
Stelling (1992)	66	1
Trenche (1998)	110	1
Strobel (2007, 2009)	30; 160; 21; 34; 185	5
Strong & Prinz (2000)	109	1
Stumpf (2005, 2009, 2012)	232; 254; 109; 47	4
Stewart (1993)	121	1
Svarthorm (2008)	100	1
Tartuci (2001)	156; 157	2
Teske (2005)	48	1
Thoma (2006, 2009, 2010)	30; 48; 53	3
Thoma e Lopes (2006)	49	1
Turetta (2006)	47	1
Valentini (1995)	121	1
Valentini e Bisol (2012)	53	1
Vieira-Machado (2010, 2012)	47; 48; 52; 53	4
Vilela (2007)	32	1
Wallin (1992)	66	1

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise dos dados empíricos.

Os autores mais citados nas pesquisas foram indicados na tabela por trabalho, e os que apresentaram maior incidência nas produções, somando as produções de obras próprias ou em coautoria, foram os seguintes teóricos: Lacerda (36); Quadros (29); Góes (25); Skliar (20); Lodi (15); Souza (14); Botelho (13); Perlin (13); Goldfeld (13); Fernandes (12); Sacks (12) e Moura (11). Esses autores discutem a educação de surdos a partir de temáticas como: história da educação de surdos; concepções de educação de surdos; Língua de Sinais; Linguística da Língua de Sinais; Aquisição da linguagem; Bilinguismo; Intérprete de Libras; modelo socioantropológico. As autoras bastante citadas no campo da teoria histórico-cultural foram: Lacerda e Góes.

O debate das pesquisas de teses e dissertações, acerca da educação de surdos ficou muito mais vinculado às diferentes concepções de educação de surdos, quais sejam: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Além disso, problematizam também o local mais adequado para a educação de surdos: 1) ensino regular; 2) escola especial e 3) escola para surdos. Além do local mais adequado para a educação, a discussão sobre quem seria a pessoa “mais adequada” (surdo ou ouvinte) para ministrar a disciplina de Libras também é abordada nas pesquisas. A concepção teórica predominante nos trabalhos é o bilinguismo, tendo em vista que todos os trabalhos reconhecem o status linguístico da língua de sinais, garantido na Lei nº 10.436/02 e regulamentada pelo Decreto nº 5626/05.

Sobre a primeira concepção teórica, o oralismo, as pesquisas criticam veementemente essa visão, que sustenta a educação de surdos no modelo médico. Essa concepção percebe a surdez como patologia, deficiência, centrando as intervenções e até mesmo a prática no ambiente escolar, na reabilitação, por meio de treinos auditivos, implantação de aparelhos, implantes e treinamentos fono-articulatórios.

As pesquisas fazem uma análise dessa concepção pautada no dualismo surdo x ouvinte, pois atribuem as imposições de reabilitação, castigos e a proibição da língua de sinais, a uma “*comunidade ouvinte*” cruel e sectária, que quer que o surdo seja “normalizado” para ser aceito e ter sua deficiência camuflada aos olhos da sociedade. Essa prática de entendida como “*opressão*” é chamada de “*ouvintismo*”. Assim, destaco o excerto abaixo, retirado de uma das pesquisas:

[...] as significações do que se denomina *oralismo* e *ouvintismo*, não se referem as mesmas questões. As práticas *oralistas* se fundem num discurso clínico sobre a surdez, sendo que a ênfase dada à *oralização*, centra-se na fala, com o propósito de se normatizar as crianças surdas, para, pretensamente, integrá-las à comunidade ouvinte. Embora não sendo sinônimas, as duas práticas, o oralismo e o ouvintismo, interrelacionam-se, porque se constituem como relações de poder e trazem no seu “cerne”, o interesse em legitimar e centralizar as decisões que norteiam a educação dos surdos. Portanto, o processo de escolarização do surdo no contexto atual, reflete uma escola normatizadora, atendendo aos princípios legais de uma legislação excludente. (COD119, 1999, p. 17).

O ouvintismo seria, assim, a prática do oralismo e uma prática de poder, na qual o surdo é subjugado pelos ouvintes, que querem normatizá-lo. A concepção oralista é, segundo as pesquisas, vigente até os nossos dias, permeando às políticas de educação de surdos, mesmo tendo ocorrido alguns progressos, fomentados, principalmente, pela mobilização dos próprios surdos. O oralismo passa a ser a concepção que permeia a visão acerca do surdo. Soares (1999) conceitua o oralismo da seguinte forma:

Oralismo, ou método oral, é o processo pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção de linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral. (SOARES, 1999, p. 1).

No método oral, o não ouvir é ignorado, a língua do surdo negada e, o foco estava centrado na regeneração do indivíduo. Com o Congresso Internacional de Surdo Mudez realizado em Milão, no ano de 1880, houve a consolidação e o reconhecimento do método oral como melhor caminho para a educação dos surdos. O oralismo defendido nesse congresso baseia-se na aquisição da língua oral pela pessoa surda, como único meio de aceitação e integração social. (SOARES, 1999).

Muitos dos trabalhos iniciam a discussão sobre a educação de surdos a partir desse congresso, tendo em vista sua forte influência sobre as questões educacionais dos surdos, cujas consequências são indicadas como nefastas para esses sujeitos. Grupos mais radicais sustentam-se nos malefícios decorridos desses longos anos de vigência do oralismo, como argumento para suas propostas educacionais de educação para surdos, alicerçados em conceitos como: identidade, cultura, alteridade, comunidade, povo, língua natural etc.

O trabalho pedagógico, sobre as bases do oralismo, centralizava-se no objetivo de fazer o surdo falar, distanciando-se do processo de ensino-aprendizagem, da construção e crescimento do indivíduo, para preocupar-se com sua adequação ao modelo hegemônico: o ser ouvinte. Para exemplificar essa visão, Moura (2000) afirma:

Nesta perspectiva, veja que todas estas tentativas de oralização do surdo caminhavam numa busca incessante de uma transformação do surdo num ouvinte que ele jamais poderia vir a ser, nem se comportar, nem aprender da mesma forma que o ouvinte, as abordagens oralistas não conduziram ao resultado desejado: desenvolvimento e integração do surdo na comunidade ouvinte. O princípio educacional não estava baseado na real necessidade do surdo e uma compreensão verdadeira das suas necessidades e da sua forma de comunicação. (MOURA, 2000, p. 55).

Além das consequências do sucessivo fracasso escolar, a filosofia oralista trazia problemas ainda mais sérios e mais difíceis de serem sanados: os problemas psicológico-emocionais, sentimentos de inferioridade, de incapacidade e abalos na autoestima, também dificuldades de aceitar e encontrar sua identidade eram recorrentes, devido às práticas de imposição de uma língua e cultura correspondentes ao chamado “padrão ouvinte”. Como consequências negativas da aplicação dessa abordagem, aponta Luz (2003):

[...] um mundo em grande parte inacessível para o indivíduo – pela falta de um instrumental linguístico – e uma expressão emocional naturalmente mais bruta (física); olhar negativo e depreciativo constituindo o indivíduo com deficiência orgânica (inabilidade imaginada transformando-se inabilidade real); polarização no tratamento dado, variando entre uma super proteção ou uma permissividade excessiva; e frequentes distúrbios emocionais como agressividade, nervosismo, impulsividade, insegurança, dependência, depressão, paranoia, baixa auto-estima, entre outros. (LUZ, 2003, p. 6).

Quadros (1997) também destaca os resultados de algumas pesquisas, desenvolvidas nos Estados Unidos com surdos que tinham sido submetidos ao método oralista:

[...] constataram que, apesar do investimento de anos da vida de uma criança surda na sua oralização, ela somente é capaz de captar, através da leitura labial, cerca de 20% da mensagem e, além disso, sua produção oral, normalmente, não é compreendida por pessoas que não convivem com ela (pessoas que não estão habituadas a escutar a pessoa surda). Pode-se citar como exemplo dessa constatação o caso de uma pessoa surda adulta brasileira que, apesar de ter passado anos e anos em uma escola treinando a fala com o reforço entusiasmo dos professores, percebeu que tudo que havia aprendido de nada havia contribuído para a sua integração social.

Em consequência de tal decepção, sentindo-se enganada pelos profissionais, essa pessoa nunca mais quis usar a voz. (QUADROS, 1997. p. 23).

O fracasso da prática dessa concepção é fortemente criticado e atribuem-se muitos problemas provenientes dela, como a questão da baixa autoestima e a disseminação da visão social de que o surdo é “incapaz” e “inferior”. A visão de incapacidade é atribuída como agente propulsor que contribuiu para a proliferação de uma visão excludente e de discursos e práticas denominadas de “ouvintistas”. Perlin (1998) explica o ouvintismo por meio de um relato de um surdo:

A ideologia do ouvintismo, diante do problema do surdo estabelece logo que o melhor para o surdo é ser como ouvinte; assim lhe propõe em primeiro momento a aprendizagem da fala, o uso de aparelhos sofisticados para a audição, o estudo somente em português, tiram qualquer acesso aos sinais sem sentir o que nós surdos sentimos no profundo de nós mesmos. Surdo já conhece muito por sinais, sabe por sinais, Se o ouvinte tirar tudo isso, o surdo começará apenas a colocar as coisas na mente, sentir-se engolido, fechando, guardando muitas ameaças contra sua identidade surda e esforçando-se ao máximo para ser como o ouvinte.

Esse relato aponta os principais argumentos levantados pelos surdos, no combate ao oralismo, argumentos pautados nas experiências vivenciadas por esses sujeitos e propagadas entre os teóricos que debatem a questão da educação de surdos. Esses argumentos, no campo político, têm sido norteadores das políticas educacionais brasileiras e têm mobilizado fortemente a comunidade surda brasileira em torno de uma educação que busque atender às necessidades educacionais desses sujeitos.

Perlin (1998) faz uma classificação do ouvintismo, indicando diferentes níveis de dominação dos ouvintes em relação aos surdos, quais seja: *ouvintismo tradicional*, que submete a comunidade surda à imposição da identidade ouvinte, ficando aqueles numa posição servil e subalterna; *ouvintismo natural*, que aponta uma igualdade natural entre surdos e ouvintes e admitem o bilinguismo reconhecendo em parte a cultura surda, pois há a presença do medo e ainda o prevailecimento da cultura ouvinte e o *ouvintismo crítico* que percebe as diferenças culturais e a autonomia linguística dos surdos, até mesmo lutando pela causa surda, permanecendo, porém, a soberania e hegemonia dos ouvintes.

A citação retirada de uma das pesquisas indica bem as consequências do oralismo para os surdos:

A educação oralista – e a escola regular oralizada – não propiciou as pautas necessárias para promoverem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores para a maioria dos alunos surdos, porém afetou de alguma forma o funcionamento destas pessoas.

Reconhecemos que houve uma constituição de sujeito na relação com o mundo ouvinte, pois elas nunca deixaram de estar imersas e participar das experiências e práticas sociais entre ouvintes. Entretanto, isso contribuiu para configurar a sua especificidade sob pautas da “normalidade”, sendo nomeadas e nomeando-se pessoas “deficientes”. A relação com o outro-ouvinte, como vimos, teve múltiplos

significados e sentidos construídos, mas predominou a relação de dependência e subordinação que acompanhou estas moças grande parte de suas vidas. (BASSO, 2003, p. 133-134).

O oralismo é bastante criticado e suas consequências são tomadas como a justificativa do fracasso educacional e da não inserção social do surdo ao longo dos anos. Apesar de nenhuma pesquisa analisada indicar ser sustentada nessa concepção, ela é resgatada e criticada, com base nos argumentos brevemente apontados, como uma visão médica, ou clínico-terapêutica da surdez, sempre sustentada na opressão dos ouvintes em relação aos surdos, marcando o que é indicado como relações de poder.

Uma das pesquisas (COD94) classifica-se como adotando um conceito médico da surdez, indicando em seu texto a classificação da surdez, o grau da surdez, por outro lado, valoriza a importância da língua de sinais e da aquisição da língua escrita por parte do surdo. Sustenta sua concepção tomando como base o debate de Bueno (1998), que destaca não ser a surdez o fator único determinante do indivíduo surdo. Segundo essa pesquisa:

É dentro desta ótica que este trabalho **parte do conceito médico da surdez** e da marca social que esta deficiência representa em decorrência do tempo e espaço, que tem o uso da linguagem como lugar de construção de recursos linguísticos, meio de interação social e acesso à cultura; com base nessas premissas, compreendemos a relevância do aprendizado da escrita; sendo assim, conhecer e aprofundar o conceito de alfabetização e letramento, bem como o processo de aprendizado da escrita, foi imprescindível para avançarmos na discussão específica da educação dos surdos. (COD94, 2011, p. 45). (grifo meu).

A pesquisa não considera a surdez como comumente é admitida, ou seja, como uma diferença, mas ao contrário como uma condição real de privação de audição, por isso, talvez ela a considere como pautada no modelo médico. A autora na pesquisa problematiza a dualidade surdo x ouvinte e a forma restrita com que se tem analisado a história e o fracasso escolar do surdo. Segundo a pesquisa, a concepção de Bueno (2001) viria se contrapor ao modelo pautado no multiculturalismo, que segundo ela:

Em contraposição, Bueno (2001) destaca que não podemos separar os baixos resultados alcançados pela população surda de outros grupos, tanto os que apresentam alguma deficiência, como física, mental, ou visual, quanto os não deficientes, representantes de grupos sociais pauperizados, como os meninos de rua, os negros, etc. O fracasso escolar dos surdos reflete, segundo o autor, não um processo de dominação dos ouvintes sobre os que não ouvem, mas de grupos dominantes, tanto do ponto de vista econômico, quanto do social e cultural, sobre as camadas desprivilegiadas da população. (COD94, 2011, p.2).

A pesquisa, sustentada em Bueno (2001), aponta para a necessidade de relacionar ao fator biológico “surdez” os outros fatores determinantes, como a questão econômica, social, de gênero, raça. Faz afirmação que deixa em dúvida a condição linguística da língua de sinais:

Constatamos, nesta escola, e especificamente nesta turma, evidenciando com a descrição dos sujeitos, que não se tratava de uma sala homogênea, ou seja, a professora lidava com um universo variado, composto por alunos que demonstravam ouvir; alguns se comunicavam pela língua de sinais e outros por fala e língua de sinais, o que parecia não corresponder à corrente teórica denominada socioantropológica, para a qual a Libras é a primeira língua dos surdos, sendo esta expressão de uma cultura, comunidade e identidade surdas.

Tal constatação nos faz refletir se a língua de sinais não seria somente o meio de comunicação desenvolvido por surdos que, por algum impedimento ou dificuldade, não foram oralizados, ou seja, de que a comunicação por meio da Libras seria decorrente da impossibilidade de aquisição de uma língua oral. (COD94, 2011, p. 109-110). (grifo meu)

A autora critica a concepção socioantropológica e a afirmação, comumente feita nesse campo de debate, de ser a língua de sinais a primeira língua dos surdos. E afirma ser a língua de sinais um meio desenvolvido pelos surdos para se comunicar, na ausência da audição. Concordo com a autora com a afirmação de que a língua de sinais emerge a partir da condição de não acesso à língua oral, na qual o surdo por meio de sua capacidade de desenvolver a língua e pela necessidade de comunicação, desenvolveu a língua de sinais. Esse fator, não diminui o caráter de língua e nem a deixa em uma condição inferior e nem diferente da criação de toda e qualquer língua. Sobre a teoria socioantropológica, concordo com a autora de que é uma visão que tem sido difundida sem uma análise mais detida de suas matrizes fundantes. Analisarei mais adiante essa questão.

Retomo as concepções de educação de surdos presentes nas teses e dissertações. A concepção da comunicação total (doravante CT) é resgatada em algumas das pesquisas analisadas, no entanto, não tem tanta centralidade no debate quanto o oralismo. Indicarei o que trata tal visão e o que os autores que discutem tal temática apontam.

O termo “comunicação total” foi criado por Roy Holcomb (1923-1998) consistindo na utilização de diferentes formas de comunicação com a criança surda, visando o estabelecimento de comunicação. Na Conferência das Escolas Americanas para surdos de 1976, a comunicação total foi oficializada como mais adequada para assegurar a comunicação dos surdos. (MOURA, 2000).

A comunicação total objetiva estabelecer a comunicação com a pessoa surda eliminando toda e qualquer barreira para a efetivação da mesma, a fim de transmitir conceitos, informações, vocábulos e ideias, lançando mão para isso de “sinais, leitura labial, amplificação e alfabeto digital, para fornecer *input* linguístico para estudantes surdos” (SILVA, 2008, p. 23).

Essa comunicação permite o uso da língua de sinais, destacando o seu uso simultâneo com a língua oral o que, entretanto, é difícil de ser realizado, devido às diferenças

de modalidades. A língua de sinais utiliza o visuoespacial, enquanto que as línguas orais utilizam o canal oral auditivo, sendo difícil de serem utilizadas ao mesmo tempo, por suas especificidades estruturais e gramaticais próprias.

A comunicação total expandiu-se nos Estados Unidos a partir da Conferência das Escolas Americanas em 1976, que instituiu a CT como modelo mais adequado à educação dos surdos, influenciando outros países. Inicialmente a CT não especificava uma técnica de comunicação que fosse percebida como a melhor forma de se comunicar com a criança surda, mas utilizava várias simultaneamente, inclusive os sinais. Posteriormente, a língua de sinais foi abandonada prevalecendo outros métodos, sem a devida atenção a especificidade linguística da criança surda.

A comunicação total também é denominada como Comunicação Bimodal, que seria a comunicação simultânea que utiliza paralelamente combinações de duas modalidades diferentes de língua para estabelecer a comunicação. Essa prática, por mais habilidade que tenha o “falante” sempre irá sobrepor a estrutura de uma das línguas em relação à outra. (SILVA, 2008).

A prática bimodal fundamenta-se na necessidade de comunicação, geralmente estabelecida entre surdos e ouvintes que não dominam a língua um do outro, centrando-se no conteúdo da informação e não em como ela será veiculada. A enunciação é dificultada, tanto pela técnica bimodal, por se basear fundamentalmente nas línguas orais quanto a não compatibilidade dos sinais com uma palavra da língua oral, tornando a comunicação superficial e fragmentada:

A prática bimodal omite partes dos enunciados, porque muitos sinais não são conhecidos pela pessoa que enuncia bimodalmente. E também porque não há isomorfismos de categorias linguísticas, isto é, a cada sinal não corresponde exatamente um signo verbal ou escrito [...], exceto em algumas ocasiões, quando certos sinais podem ser traduzidos em palavras que existem nas línguas orais. Mas não ocorre assim na maior parte da comunicação bimodal, o que faz com que o interlocutor dê continuidade àquilo que chama de conversa, ou leitura, quando é o caso: tenta corresponder sinais às palavras faladas, e apesar de algum eventual incômodo coma ausência de correspondência isomórfica, e da falta de entendimento do surdo, segue adiante. (BOTELHO, 2002, p. 122-123).

A comunicação é inviabilizada com a utilização do bimodalismo, sendo que o surdo é o principal prejudicado no processo comunicativo, visto que há a superposição da língua oral em detrimento da língua de sinais. Dessa forma, o modelo que deveria auxiliar o surdo em sua interação, visa na verdade dar respaldo e comodidade aos que não dominam a língua de sinais de se comunicarem, sem precisar conhecer a língua de sinais.

Percebe-se que o objetivo não é valorizar a forma particular de comunicação da pessoa surda e sim de torná-lo oralizado que precisa ser inserido na realidade oral auditiva da

maioria. Alguns autores inclusive consideram ser a comunicação total ou o bimodalismo como uma versão diferenciada do oralismo, na medida em que o surdo não é respeitado em suas diferenças.

Inicialmente, a comunicação total era confundida com a língua de sinais, sendo aceita até mesmo pelos surdos, porém, como foi visto distanciou-se totalmente de seus preceitos, sendo comparada com o oralismo apesar de não fazer uma proibição direta da língua de sinais. (BRITO, 1993).

Como contraponto tanto ao oralismo quanto à comunicação total, é indicado na literatura e nos trabalhos o bilinguismo, adotado pela totalidade dos trabalhos, direta ou indiretamente. Essa adesão pode ser proveniente da indicação dessa concepção de educação, no Decreto nº 5626/05, como educação a partir da qual deve ser pensada a prática com os sujeitos surdos.

O Decreto nº 5626/05, no Capítulo VI “Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva”, no artigo 22, parágrafos I e II esclarece:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras -Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, p.8).

No inciso 1º é indicado o significado de educação bilíngüe e o que seria escola bilíngüe:

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005, p. 8).

Portanto, esse decreto aliado aos estudos lingüísticos no campo da educação especial, pode ter influenciado fortemente na prevalência da concepção bilíngüe nas teses e dissertações aqui analisadas.

Os argumentos de muitos dos trabalhos em busca de uma nova concepção para a educação de surdos são provenientes de mudança de olhar para com esse sujeito surdo, motivada pela própria luta dos mesmos. Destaco os trabalhos que indicam as críticas ao modelo *ouvintista*. O excerto que indico abaixo mostra que há uma visão ouvinte, opressora e equivocada, contrapondo-se com uma visão surda, libertadora e condizente com a educação de surdos:

Percebemos algumas diferenças marcantes entre estas duas perspectivas. A análise trazida pelos Movimentos Surdos explicita claramente a vinculação da história às formas organizativas desenvolvidas por estes grupos como forma de resistência às imposições a que eram submetidos nos diversos momentos históricos – a história dos surdos é a história das Associações e dos Movimentos Surdos. Seus ícones são líderes e professores surdos e alguns ouvintes que colaboraram com sua emancipação. Deixa muito claro, também, que não se constituíram “deficientes” por si próprios, mas em íntima e fundamental relação com aqueles que os julgavam seres inferiores. Consideram-se *diferentes* em todos os momentos históricos e submeteram-se, não sem resistir, aos mandos e desmandos das teorias e ideais de todas as épocas.

A perspectiva dos ouvintes, por outro lado, enfatiza a criação de escolas, os métodos pedagógicos, as disputas linguísticas, os avanços tecnológicos em direção à cura. Seus ícones são os grandes médicos, educadores e cientistas ouvintes e raras são as referências a educadores e líderes surdos. Entretanto, podemos observar alterações significativas nas suas narrativas históricas a partir das diferentes concepções que abraçam, sendo que a maioria dos estudos atuais já traz uma abordagem mais condizente com as Teorias Críticas e Pós-Críticas do que com abordagens de cunho biológico. Vemos, então, que a concepção clínicoterapêutica vem perdendo terreno para a concepção antropológico-cultural. (COD254, 2003, p.57).

Essa citação é mencionada para indicar a visão de história, como dependente do narrador, indicando que os surdos teriam mais “propriedade” para “narrar” sua história do que os ouvintes. Nessa visão, como na grande maioria dos trabalhos pesquisados, a história é desvinculada de seu contexto político, econômico e cultural, sendo indicada por fatos e personagens que tem seus feitos exaltados ou criticados ao longo dos anos, indicando uma cronologia crescente que vai agregando conquistas de direitos, provenientes das lutas dos grupos de pessoas surdas.

Sobre a abordagem da história nos trabalhos sobre surdez, Bueno (1998) é bem enfático quando afirma que a dualidade surdos x ouvintes, já destacada, prevalece nas explicações do fracasso dos surdos, assim como é pautada em uma visão presentista que busca explicar o presente pelo passado, sem vinculação com seu aporte material determinante. Sobre essa questão o autor afirma:

A primeira consideração a ser feita é de que a recuperação histórica realizada por estes autores procura explicar o presente pela trajetória passada. Em outros termos, o que justifica o fato do surdo não ter um lugar ao sol foi imposição feita pelos ouvintes para a incorporação de uma língua que não é sua.

Por outro lado, para estes mesmos autores, a sucessão dos fatos históricos é uma constante progressão, do menos adequado ao cada vez mais adequado, ou seja, desde a imposição da língua oral e de sua progressiva e adequada substituição pelo Sinal.

Esta concepção “presentista e progressista” produz uma história justificadora da realidade atual, na medida em que coloca o presente como consequência inexorável do suceder dos fatos históricos. Assim é que esta visão parte do princípio de que, tendo em vista a desvalorização que se deu no suceder da história, sobre a importância do Sinal, só poderíamos desembocar na situação atual, onde apenas alguns conseguem enxergar toda a riqueza e propriedade com relação à “comunidade surda”. (BUENO, 1998, p. 8-9).

Como foi indicado na citação, a história abordada nos trabalhos tem seguido uma linearidade, criando personagens e fatos que rumam para uma ascensão contínua em direção ao reconhecimento da língua de sinais. Os conflitos e contradições históricas, assim como seus determinantes políticos, sociais, econômicos, culturais são apagados em nome de uma visão abstrata dos ouvintes em relação aos surdos.

Assim, os trabalhos ao invés de buscar uma aproximação da realidade através de explicações que visem compreender a realidade da educação e da história do surdo, inseridas na realidade social, econômica e de classes concretas, que a determinam, dedicam-se em explicações idealistas, na qual justificam a exclusão do surdo, como motivada pela “criação” dos ouvintes de uma surdez pautada na patologia.

Sobre as concepções de ciência da história, Adam Schaff em seu livro “História e Verdade” indica que existem duas concepções sobre história: o positivismo e o presentismo. No primeiro, a história seria o reflexo do fator objetivo, no segundo, seria a negação da possibilidade do conhecimento e a história como explicável pelos interesses presentes, o que caracteriza o “relativismo subjetivista”. As pesquisas aqui analisadas em sua grande maioria caracterizam-se pela segunda concepção de história. Schaff (1995) explica:

Segundo Croce, a intuição pura é a forma fundamental da atividade do espírito: fundamental porque é independente da atividade prática, enquanto que a atividade prática, pelo contrário, depende da intuição. A intuição é o fundamento da existência porque cria o seu objeto. Este objeto são os “estados da alma” fora dos quais nada existe. O intuicionismo de Croce conduz a sua “filosofia do espírito” ao exagero, porque elimina tudo o que é exterior ao psiquismo individual e cria uma filosofia do “imantismo absoluto”. Desde logo se compreende porque Croce critica Vico e Hegel por terem introduzido na filosofia o *transcensus* metafísico e obscurecido, assim, o fato de que o homem possui apenas a sua experiência imanente, que existe apenas na realidade – o “Espírito” que é atividade, liberdade e “criador eterno da vida”. (SCHAFF, 1995, p. 108).

Schaff (1995) afirma que Croce (1866-1952), além do intuicionismo, desenvolve em sua “filosofia do espírito”, a teoria do presentismo, que explica a história a partir do presente, indica que todos os fatos são históricos, na medida em que são pensados, negando a existência de fatos fora do pensamento. Para Croce, os fatos são crônicas de verdade pautadas na experiência interior, marcando sua visão subjetivista. Schaff (1995) afirma:

É esta visão radicalmente subjetivista da história que o presentismo subentende. Porque se tudo o que existe é um produto do espírito, os fatos históricos são-no igualmente. Não há passado objetivamente dado, há apenas fatos criados pelo espírito num presente eternamente variável. Toda a história deve pois ser atual, visto que é o produto de um espírito cuja atividade se situa sempre *no presente*, e que cria a sua imagem histórica (fora da qual não existe história) sob a influência de interesses e de motivos *atuais*. (SCHAFF, 1995, p. 111).

Afirma ainda:

Segundo Croce, cada ato espiritual (ora, na sua opinião, a história é um deles) contém todo o passado e, vice-versa, o passado ressuscita apenas no momento em que os documentos evocam e fixam as recordações de estados espirituais definidos (que evidentemente não se podem manifestar senão no presente, atualmente). Na ausência desta atividade espiritual, os documentos (monumentos, crônicas, buscas arqueológicas, etc) são apenas objetos mortos. Daí resulta que não pode falar-se de história senão na condição de experimentar pessoalmente certos estados e sentimentos (por exemplo, a caridade cristã, a honra cavalheiresca, o radicalismo dos Jacobinos, etc); desta maneira, a história constitui uma projeção particular do “eu”, projeção criada por necessidades atuais e tornadas possível graças ao fato de que “o homem é um microcosmo... no sentido histórico, uma síntese da história do mundo”. Toda história é constituída saindo ao mesmo tempo do presente e da experiência interior. (SCHAFF, 1995, p. 111-112).

A citação indica a compreensão de história como dependente do presente e do sujeito, do “espírito” que a faz emergir a partir do presente, fazendo com que as fontes sejam dependentes nessa análise idealista do “eu” projetado nas coisas. A compreensão de história particular subjetiva pode ser frequentemente percebida nos trabalhos analisados. O exemplo mais elucidativo é do trabalho abaixo, quando indica que a história do surdo, contada por um surdo, seria mais verdadeira do que a contada por um ouvinte:

O interessante nestes trabalhos é a possibilidade de nós, ouvintes, observarmos como estes sujeitos se vêem no processo educacional e social que foram determinados para eles. As suas interpretações dos fatos históricos são muito diferentes das que encontramos nos estudos realizados por ouvintes. É muito comum encontrarmos referências, por exemplo, ao *imperialismo ouvinte*, à *dominação oralista* e ao *sofrimento dos surdos*. A expressão *sofrimento do surdo* é uma das mais frequentes nos relatos destas pessoas sobre sua educação, sobre suas relações familiares, sobre seu trabalho e suas vidas em geral. (COD254, 2003, p. 30). (grifos do autor)

A pesquisa indica uma característica bastante presente na abordagem da história dos trabalhos analisados, que se sustentam na explicação do fracasso do surdo como proveniente da “opressão dos ouvintes”. Essa análise, como uma visão sustentada no presentismo exposto por Schaff (1995), busca justificar o presente como consequência do passado e exacerba a centralidade do sujeito, marcando sua característica de subjetividade e relativismo.

Sobre o radicalismo dessa visão subjetiva contida no presentismo, Schaff (1995) afirma:

A interpretação radical do presentismo, como está implícito em Croce, leva a consequências muito graves; particularmente a reconhecer-se que não pode falar-se de história, porque existe uma multiplicidade de histórias – igual à quantidade de espíritos que “criam” a história. Por conseguinte, é preciso admitir que não só cada época possui a sua imagem particular da história, como cada nação, cada classe social, mas também, praticamente, cada historiador e mesmo cada indivíduo pensante. É preciso igualmente aceitar que o único critério permitido julgar estas histórias múltiplas e necessariamente diferentes, a medida na qual elas correspondem às necessidades, aos interesses, às exigências... De quem? A resposta a esta pergunta só se justifica se reconhecendo o indivíduo como “medida de todas as coisas”. (SCHAFF, 1995, p. 113-114).

Sustentados nessa visão, os trabalhos indicam que a história verdadeira seria aquela contada pelos surdos, pois eles têm a vivência do que é ser surdo. Ou seja, apenas o surdo teria a autoridade para falar de sua história. Percebe-se aí um forte idealismo e uma visão de história que não busca os fatos para a compreensão da realidade, mas as diferentes narrativas sobre as histórias individuais.

Outro aspecto bastante presente na concepção de educação de surdos nos trabalhos analisados é a incessante busca de classificação da surdez com o debate sobre às diferenças, minorias linguísticas, sempre pautado no confronto surdo x ouvinte, como principal argumento das análises. O trabalho abaixo indica essa visão:

Neste trabalho, procuramos inserir essa discussão no âmbito das diferenças e não das deficiências, de modo a refletir as mudanças que vem ocorrendo nas concepções dos ouvintes sobre as pessoas surdas, sua língua, sua cultura, sua constituição como sujeito e sua educação, bem como, de maneira fundamental, as concepções que essas pessoas constroem sobre si mesmas em todos esses aspectos. (COD254, 2003, p. 13).

A concepção de educação de surdos é pautada na diferença, na busca de combater uma dominação do oralismo e de práticas sustentadas no ouvintismo. Os surdos são instigados a falar sobre si, sua história, sua língua, na tentativa de legitimação de uma cultura e de sua especificidade linguística.

O argumento principal para a mudança de concepção é o deslocamento da visão sobre a surdez, que deve mudar de um modelo pautado na deficiência para um modelo sustentado na diferença. Esse grupo de trabalhos classifica o surdo como pertencente a uma minoria linguística. Alguns trabalhos indicam essa visão:

Focalizando a educação da pessoa surda Behares (1995) propõe que a surdez seja vista como um “déficit de audição que apresenta diferença com relação ao modelo esperado” e não mais como patologia. O surdo que utiliza Libras, segundo o autor, deve ser visto como pertencente a uma minoria linguística e cultural, que se utiliza de uma outra modalidade de linguagem. (COD119, 1999, p. 42-43).

A visão das pesquisas que destacam a questão da diferença e de classificar a surdez como pertencente à minoria linguística, centra sua análise, principalmente no aspecto linguístico, assim como destaca fatores como identidade, cultura, comunidade, como debates necessários para que a educação de surdos seja compreendida e tenha sua realidade ressignificada por uma visão pautada na alteridade.

Além das concepções pautadas na diferença, tem-se as concepções sustentadas no bilinguismo. Aponto que alguns trabalhos, realizados na década de 90, mencionam o princípio

da Integração¹⁶, vigente na educação especial, na época, na qual a educação das pessoas com deficiência deveria ocorrer de forma gradativa, conforme o grau da deficiência de cada aluno e de sua adaptabilidade ao meio. Na educação de surdos, porém, já sustentam o argumento de uma educação bilíngue, mesmo antes da promulgação da Lei nº 10.436/02 e de sua regulamentação por meio do Decreto nº 5626/05, que indica a educação bilíngue. Destaco o excerto abaixo:

Advogamos, nesse trabalho, a manutenção e a criação de escolas especiais para surdos. Para defender a Integração e a Educação para todos, não apenas como paradigma, mas como possibilidade real na vida cotidiana das pessoas surdas, só nos resta defender a escola especial pelas razões que tem sido aqui explicitadas. O aprendizado de uma língua de modalidade oral só pode acontecer, para os surdos, dentro de uma abordagem educacional diferenciada e por demais específica. Numa abordagem com bilinguismo o processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua de modalidade gestual-visual é uma tarefa que exige metodologias específicas, especiais, que certamente não devem ser as mesmas que dirigem o aprendizado de uma língua materna e de modalidade oral. (COD66, 1996, p. 217).

Como afirmei, essa pesquisa foi anterior as leis da inclusão e, portanto, há nela a defesa clara da escola especial e do bilinguismo, dando destaque para a questão da língua e da relação dos surdos com os seus pares. Assim como a pesquisa indicada, alguns trabalhos defendem uma escola específica para surdos, que busca o distanciamento da visão de deficiência e da educação especial, para aproximar-se de uma visão pautada na diferença.

Com base no Bilinguismo, a escola específica para surdos adquire uma nova dimensão, pois já não se situa no marco da educação especial, que historicamente norteou sua prática, a partir de uma visão reducionista, configurando-se como uma educação de baixa expectativa. Para que a educação bilíngue se desenvolva, era, e ainda é, imprescindível, uma maior profundidade política no trato das questões educacionais do surdo. Nessa direção, a educação bilíngue não pode ser conceitualizada como um novo paradigma na educação especial, mas como um paradigma oposicional. (COD33, 212, p. 105).

A educação bilíngue é apontada como uma oposição à prática desenvolvida ao longo da história pela educação especial, tida como o principal empecilho para o desenvolvimento da educação de surdos, na medida em que poucas expectativas eram traçadas para esses sujeitos. No entanto, tal concepção não se opõe aos determinantes sociais, constituintes da sociedade capitalista, que se expressa na divisão de classes e nas desigualdades provenientes da exploração através do trabalho.

¹⁶ Segundo Oliveira (2004), o paradigma da integração percebia a pessoa com deficiência como incapaz, como ser que precisava ser reabilitado e adequado à sociedade (modelo médico de deficiência ou modelo clínico-terapêutico). Quanto à questão educacional, o deficiente deveria adentrar gradativamente no ambiente escolar, conforme o seu desempenho e sua sociabilidade.

Outra visão acerca da proposta bilíngue, que corrobora a indicada anteriormente, destaca o aspecto das relações de poder estabelecidas entre surdos e ouvintes, ponderando que essas relações podem ocorrer inclusive em práticas que se intitulam como bilíngues:

A educação bilíngue para a diversidade surda vai além do conhecimento e domínio em algum nível, de duas línguas; se for compreendida dessa forma restritiva, limitada, correrá o risco de transformar-se apenas em um dispositivo pedagógico especial, como destaca Skliar, entendida como uma narrativa educacional utópica. Ainda segundo o autor, “a educação bilíngue numa dimensão política, assume duplo valor: como construção social, cultural e histórica e como relação de poder e conhecimento que delimitam a proposta e o processo educacional”. (SKLIAR, 1999, p. 7). (COD185, 2012, p. 45-46).

A educação bilíngue é indicada como uma construção histórica, no entanto, no sentido indicado anteriormente por Schaff (1995), na qual a história seria uma relação ascendente dos fatos. A partir dessa visão, a educação do surdo teria saído do calvário do oralismo em direção ao estágio avançado atual, que seria o bilinguismo. Essa visão marca uma concepção restritiva de história e uma percepção limitada dos fatores que determinam a educação de surdos, como limitados às relações de dominação entre surdos e ouvinte, ou entre a ascensão ou declínio da língua de sinais.

Outros trabalhos destacam o bilinguismo ainda como uma proposta a ser implementada, um desejo da comunidade surda, que não acontece ainda na prática, pois essa ainda sofreria as fortes influências do modelo médico:

O ensino por uma proposta bilíngue ainda é um desejo principalmente dos surdos, em ver utilizado de fato no ambiente educacional a sua língua por meio de profissionais e professores capacitados (bilíngues de fato); no entanto a vertente clínica que desde os primórdios se reflete na educação e em todos os demais espaços onde o surdo pode estar, continua trazendo para o sujeito o estereótipo de deficiência, mutila sua cultura e desconsidera pela negação identidades e valor da língua, a sociedade hegemônica ‘ouvinte’ ainda carece de conhecimento e respeito pela capacidade do sujeito surdo. (COD185, 2012, p. 60).

Mais uma vez a educação do surdo é indicada como consequência da visão que se tem sobre ele, das indicadas relações de dominação, na qual o surdo é sempre a vítima. Os trabalhos tem sido marcados por uma sucessiva reprodução de uma visão simplista de educação, pautada no mesmo fator, para explicar a história, a língua, a cultura etc, que seria: a dominação ouvinte sobre o surdo.

Um dos trabalhos destaca o bilinguismo como forma de desenvolvimento das habilidades linguísticas do surdo, a fim de que possa se apropriar dos conhecimentos científicos veiculados no ambiente escolar.

Em decorrência, a proposta de educação bilíngue atende às necessidades de apropriação de uma língua, de maneira a garantir o aprendizado dos aspectos comunicativos e das formações mentais da criança surda; assim, há a oportunidade de um desenvolvimento de forma plena, já que, nessa concepção, provê também o

ensino da língua majoritária oral e, posteriormente, da língua escrita. (COD110, 2010, p. 63).

Poucos são os trabalhos que indicam o argumento da importância da língua para a apropriação dos conhecimentos e destacando a importância da língua para a constituição do gênero humano. A maioria como pode ser observado pelas citações, justifica a importância do bilinguismo e da língua, muito mais como contraposição ao dito ouvintismo e a língua hegemônica, do que como importância linguística para o indivíduo surdo em si e para a apropriação dos conhecimentos.

Precisa haver a valorização de uma concepção que priorize os aspectos culturais, por sua importância no desenvolvimento de uma língua que dê aportes psíquicos que possibilitem a apropriação dos conhecimentos e, a apropriação da língua majoritária, na modalidade escrita, já que é através dela que os conhecimentos são veiculados. Outro trabalho que indica a necessidade de aquisição da língua de sinais, a fim de possibilitar o desenvolvimento cognitivo do surdo, destaca que:

Nesse viés, questões como identidade, cultura e bilinguismo são analisadas com vistas a apontar o lugar que a sociedade, hegemonicamente ouvinte, determina a esses sujeitos e as possibilidades de resistência pela utilização da Libras, língua viso-gestual, como língua materna e natural da comunidade surda. Convém ressaltar que, ao contrário do que o senso comum aponta, os surdos precisam aprender e ser fluentes em língua de sinais para que consigam adquirir os conceitos científicos e se desenvolverem cognitivamente. (GOLDFELD, 2002). (COD182, 2013, p. 19).

É importante esse destaque dado à necessidade dos surdos aprenderem os conhecimentos científicos, e essa apropriação é possível por meio do domínio da língua escrita, que ao contrário de ser um mecanismo de imposição ouvinte, é um meio cultural constituído historicamente pela objetivação humana, que precisa ser apropriado pelo surdo, para consolidação de sua humanidade (irei esclarecer melhor essa questão na próxima seção).

Outra visão, denominada de *Estudos Surdos* contrapõe-se com o bilinguismo, visto que não se percebe uma realidade concreta para sua aplicação nas escolas brasileiras. Esses estudos surdos deram aporte teórico para a *Pedagogia Surda*. Sobre os *Estudos Surdos* destaco dois excertos de pesquisa diferentes para conceituá-lo;

Os Estudos Surdos, segundo Skliar (2005), problematizam o que não está posto, ou seja, propõem outro olhar sobre o sujeito surdo, em uma tentativa de deslocar a visão puramente clínica do surdo, que marca um corpo deficiente e de sujeitos que necessitam ser “tratados” e “corrigidos”. Eles incentivam uma perspectiva que visa a olhar esse sujeito a partir da diferença que se materializa em políticas linguísticas de identidade, comunitárias e culturais. Buscam uma visão planejada e refletida a partir do outro, do próprio surdo, e propõem ter esse sujeito como o eixo dessa circulação. Também promovem a construção de um discurso inspirado por uma base antropológica e cultural. (COD52, 2013, p. 45).

Ainda sobre essa questão:

Os Estudos Surdos contribuem para esta problematização da visão de “normalização da surdez”, quando questionam a compreensão da pessoa surda apenas em uma perspectiva clínica e reabilitadora e propõem o reconhecimento das particularidades surdas e das singularidades de um grupo marcado pela especificidade visual e linguística. (COD52, 2013, p. 31).

Com a proposta de se contrapor a todas as concepções de educação de surdos e a opressão ouvintista sobre os mesmos, os *Estudos Surdos*, organizados predominantemente, por pessoas surdas, estudiosas dos aspectos políticos, linguísticos e culturais que envolvem a surdez, traçam várias questões sobre a educação de surdos, dentre as quais a denominada *Pedagogia Surda*:

É a partir daí, que a *Pedagogia Surda*, que vem recentemente sendo discutida pelos surdos, pesquisadores na área de estudos surdos culturais como Perlin (2006), Campello (2008), Strobel (2008); vai se empoderando como uma oposição à pedagogia ouvintista” a qual os surdos foram submetidos por muitos anos, tendo ignorada sua diferença como sujeito surdo.

A Pedagogia Surda, para as autoras, tem como objetivo romper com o âmbito teórico da educação de surdos estampado pelo modelo ouvinte, buscando resgatar a emancipação cultural dos surdos, a subjetividade do sujeito surdo e à história da cultura e comunidade surda. Porém, para marcar a diferença no campo pedagógico, isto é, na educação de surdos, a Pedagogia Surda se apresenta também como uma luta político-linguística e educacional voltada para o debate sobre as práticas, na busca de preservar e respeitar a singularidade linguística dos sujeitos surdos, vistos como uma minoria linguística. (COD160, 2010, p. 25-26).

Marcada por um forte viés político de demarcação de espaço nos diferentes ambientes sociais para os sujeitos surdos, a chamada Pedagogia Surda, pensada e criada pelos surdos, indica o que seria o mundo surdo e como seria uma educação sustentada no respeito à sua língua, identidade e cultura. Ela está sendo construída e é proclamada como um meio de resistência e um movimento social em favor da comunidade surda. Mais uma pesquisa indica a pedagogia surda:

Reis (2006, p. 82), afirma “os professores surdos intelectuais traçam os caminhos da pedagogia dos surdos”. A pedagogia surda está em construção e configura-se como uma luta não apenas educacional, mas também política, de desconstrução de um único modelo de ensino, o modelo ouvintista. Esse modelo não aparece somente nas escolas regulares onde há surdos incluídos, ele é aplicado também nas escolas de surdos, mesmo naquelas que se identificam como escolas bilíngues. (COD179, 2010, p. 95).

A pedagogia surda, como se observou, vem propor como educar os surdos, a partir de determinações deles mesmos, confrontando-se com práticas que denominam ser ouvintistas. As escolas brasileiras têm sido marcadas por uma forte história de segregação, que mais do que ser um embate entre surdos e ouvintes, marca uma luta de classes, na qual os que têm dinheiro tem uma educação de qualidade e os pobres, são deixados à própria sorte, a mercê de uma educação menor.

Todas as concepções destacadas até então, seja o oralismo, comunicação total, bilinguismo ou os Estudos Surdos, tomam como base de debate um confronto entre dois mundos, duas culturas, duas formas de ser, que seria o do surdo versus o do ouvinte. Essa análise restringe o debate da educação de surdos, na medida em que centraliza na surdez e na língua a discussão, o que indica um debate que precisa ser ampliado e vinculado às questões materiais que determinam em última instância, as questões sociais e exercem forte influência no campo educacional.

A justificativa do fracasso escolar do surdo, da imposição da língua oral e proibição da língua de sinais são temas questionados, por Bueno e Ferrari (2013). Esses autores indicam que no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), na gestão de Ana Rímoli de Faria Dória, houve um forte empenho para que o método oral fosse pautado na prática do instituto, o que pressupunha que esse método não estava sendo adotado a contento. Assim, os autores concluem:

Dessa forma, a justificativa de que as pessoas surdas sofreram a imposição da língua falada, que não respeitou a “forma natural” de comunicação de quem perdeu a audição não se confirma. Cabe, portanto, procurar conhecer a existência de outros fatores para os baixos índices de aprendizagem alcançados na escolarização de alunos surdos. Há que se relacionar esse fracasso a desigualdades econômicas, sociais e culturais, bem como a processos de escolarização, mais determinantes do que somente as questões linguísticas. (BUENO e FERRARI, 2013, p. 7).

Assim, segundo os autores, apesar da indicação do método oral como “ideal” para os surdos (no período de predomínio do oralismo), isso não implica dizer que na prática houve uma completa supressão da língua de sinais e automática adoção da oralidade, tendo esta que ser compreendida como método e ser objeto de formação e discussão como ocorreu no instituto. Outra questão importante problematizada pelos autores é referente a ideia de cultura surda como apartada e diferente da cultura ouvinte. Sobre isso afirmam:

Ao considerarem que a maior barreira enfrentada pelos membros dessa comunidade para a constituição de uma identidade própria é a imposição de uma língua oral, no caso, a língua portuguesa falada, ao restringirem a constituição dessa identidade social de uma pessoa com perda auditiva à surdez como único fator para essa constituição e, ao considerarem a existência de uma comunidade e cultura independentes da sociedade em geral, tais autores estão reduzindo as práticas sociais dos surdos em geral a um único espaço ou momento em que eles mantêm relações sociais significativas entre si, abstraindo-os de outras manifestações e relações que podem ocorrer e que de fato ocorrem. (BUENO e FERRARI, 2013, p. 8).

Os autores combatem a ideia de a surdez ser o fator determinante da vida, identidade e cultura desses sujeitos, destacando que os aspectos sociais, econômicos, raciais, de sexo, não podem ser desconsiderados ou secundarizados, como tem sido feito nas análises da educação de surdos. A dicotomização entre surdos e ouvintes, que foi criticada pelos

autores, está fortemente presente nos trabalhos aqui analisados. Para Bueno e Ferrari (2013, p. 10-11):

considerar a existência de uma “comunidade surda”, que abrange somente aqueles surdos que admitem e assumem a “cultura surda” decorrente de uma “apropriação viso-manual” do mundo é desconsiderar, de um lado a existência de um enorme número de surdos que, em razão de condições e trajetórias sociais diferenciadas, utilizam a língua oral como forma básica de comunicação e que pouco ou nada convivem com outros surdos. Considerá-los como não assumindo a sua “identidade surda” é impor uma única possibilidade de socialização, qual seja, a de convívio preferencial com seus “pares”.

De outro, é desconsiderar a existência da diversidade das condições sociais e econômicas, da localidade onde vivem, do pertencimento racial, do sexo, da ambiência familiar e da vizinhança, assim como da escolaridade, inserção profissional e trajetória social, ou seja, a centralização de toda a argumentação na apropriação viso-manual dos significados tem como decorrência inquestionável a secundarização de todos esses elementos na constituição das identidades de pessoas surdas. Enfim, a característica fundante, dentro dessa perspectiva, de um indivíduo negro, pobre, mal escolarizado e surdo é a surdez, já que ele se torna, automaticamente, membro da mesma comunidade e partícipe da mesma cultura de um branco, rico, com alto grau de instrução e surdo, porque ambos se caracterizam pela “apropriação visuo-manual” dos significados, já que utilizam a língua de sinais.

Os autores são categóricos ao afirmar que essa dicotomização é a causadora e mantenedora da desigualdade social, ao desconsiderar os aspectos sociais, de classe, de raça e de sexo. Tal dicotomização indica a exclusão do surdo como proveniente, exclusivamente, por uma diferença pautada na surdez em si. Tecem seus argumentos, a partir da análise crítica do que eles afirmam ser a imposição da língua de sinais, analisando a Lei 10.436/2002 e o Decreto nº 5626/2005. Baseados na lei e no decreto criticam a centralidade da língua de sinais, a secundarização da língua portuguesa e a priorização dos sujeitos surdos, nos cursos de formação, em detrimento de pessoas ouvintes. Destacam que essas questões precisam ser analisadas de forma crítica para que não estejam atendendo a uma exclusão do surdo, pois cada vez mais essa dicotomização centra em sua particularidade, deixando de lado os aspectos gerais, tanto sociais quanto educacionais que o determinam.

Para Bueno e Ferrari (2013), o que ocorre na educação de surdos é uma imposição da língua de sinais, uma supervalorização da identidade e cultura surda, apartada da realidade na qual está inserido e uma consequente exclusão de quem não se enquadra e se identifica com essas questões. E concluem:

Historicamente, foi sendo construída a concepção de que a oralização de pessoas surdas era uma forma de opressão de uma maioria sobre uma minoria. O tratamento da surdez como uma deficiência não era adequado, pois os caracteriza como doentes que precisavam ser tratados. Ao invés disso, as correntes teóricas e educacionais hegemônicas consideram a surdez como uma diferença e a língua de sinais como a modalidade linguística mais apropriada, por ser constituída viso-manualmente, hegemonia que redundou em legislação que não só reconheceu o direito de alunos surdos serem instruídos por meio da língua de sinais, tal como fez a Lei de Libras, como oficializou a cultura, identidade e língua de sinais como expressão de todo e

qualquer surdo, como dispôs o decreto que a regulamentou. (BUENO e FERRARI, 2013, p. 10-11).

Os autores são bem enfáticos em indicar que há um predomínio (como também observamos nas pesquisas aqui analisadas) da concepção da surdez como diferença e na centralidade da língua como fatores determinantes para a vida social e educacional desse sujeito.

Analiso o processo histórico de conquistas dos surdos como uma tentativa de demarcar sua posição social e garantir seus direitos de uso da língua de sinais, de acesso ao mercado de trabalho e de direito à educação. Para alcançar esse objetivo, a radicalidade tem se exacerbado e a exclusão, agora dos chamados ouvintes ocorre, como uma tentativa de “vingar” um período indicado por eles como opressão dos ouvintes em relação aos surdos. Embate esse pouco frutífero para atacar os problemas concretos da educação de modo geral.

Bueno (1998) faz alguns questionamentos sobre a denominação de “comunidade surda” e “indivíduos surdos”:

Em síntese, será que a surdez é suficiente para identificarmos dois sujeitos como uma mulher, negra, pobre, latino-americana, vivendo em pequena localidade rural e surda e um homem, branco, rico, norte-americano, vivendo em metrópole e surdo? Que a surdez é um traço de identificação entre eles não se nega. Mas isto é suficiente para considerá-los como “pares” ou como “iguais”? Eles fazem parte de uma mesma comunidade só pelo fato de serem surdos? (BUENO, 1998, p. 4).

A maioria das pesquisas não questiona essas questões e toma o debate sobre os “Estudos Surdos”, a “comunidade surda”, “identidade surda”, “pedagogia surda” de forma acrítica, baseadas em pesquisadores surdos, levando ao extremo de adotar essas conceituações sem muitas vezes indicar a sustentação epistemológica que norteia tais afirmativas. O chamado “ser surdo” ocupa um lugar privilegiado e até mesmo “sagrado”, que não pode ser contestado, estando acima do “bem e do mal”, numa visão idealista da surdez, desvinculando-a de qualquer determinante material.

Bueno (1998) critica as apropriações indevidas da teoria multicultural e a confusão do conceito de comunidade e de sociedade, utilizados indistintamente, nos debates sobre a educação de surdos. Enfatiza que:

A meu ver, a forma como se tem trabalhado a questão, em que não são levadas em consideração as formas conflituosas, contraditórias e exploratórias pelas quais a moderna sociedade industrial se constitui, não em relação aos sujeitos ouvintes versus sujeitos surdos, mas envolvendo dominação de classe, de raça e de gênero, redonda em uma visão abstrata da problemática social da surdez e aponta para uma saída idealista: a solução é a criação de comunidades surdas, independentemente das formas como a sociedade em geral se organiza.

Isto é, se o oralismo, tal qual como foi sendo construído historicamente se constitui numa forma opressiva de uma grande maioria sobre uma minoria, o Sinal, visto como redenção do surdo numa sociedade extremamente injusta, está sendo utilizado como uma outra forma de subjugação, na medida em que encobre outros

determinantes fundamentais além da surdez, que jogam peso decisivo na formação de suas identidades e na trajetória de sua autonomia individual. (BUENO, 1998, p. 7-8).

Segundo o autor, o multicultural não pode ser classificado por um único determinante, a partir do qual esse sujeito teria sua cultura e identidades construídas. Em nome da língua, não se deve realizar o mesmo que era feito no oralismo, agora sobre as vestes do bilinguismo, de imposição de uma língua, pois não há uma homogeneidade na adesão e no domínio de tal língua por parte dos surdos.

Não quero afirmar com isso, que a língua de sinais não seja importante, pelo contrário, acredito que o surdo enquanto ser humano tem direito de apropriar-se de uma língua, seja a língua de sinais, seja a língua portuguesa. Por sua condição de não ouvir, quando é surdo de nascença a língua de sinais atenderia melhor a sua necessidade de comunicação, pautada no visual. Mas, não serei categórica, pois o estudo de Vigotski (1983) me fez compreender que o ser humano não pode ser determinado pelo fator biológico e que o seu desenvolvimento psíquico é estabelecido socialmente. Diante de uma adversidade, o cérebro humano, a partir dos estímulos realizados, na sua relação com o mundo e com os outros homens, desenvolve mecanismos de compensação. Assim, as possibilidades de desenvolvimento do gênero humano são infinitas. Essa questão será apresentada de forma mais detalhada na seção seguinte.

A apropriação de uma língua, além de ser uma forma de o sujeito objetivar-se enquanto gênero humano, é importante, a fim de permitir-lhe compreender a sua história e a realidade da sociedade de classes e a exclusão dela proveniente, que está entranhada no modelo capitalista de produção. Dessa forma, a língua é importante, no entanto, o que irá determinar o desenvolvimento da individualidade e da educação de um ser humano, são fatores externos.

A análise predominante nas pesquisas aqui tomadas como dados empíricos, a partir da qual compreende que o debate em torno da educação dos surdos, é proveniente do combate a uma visão ouvintista. A determinação da educação do surdo e sua classificação como possuindo uma determinada identidade e como pertencente à uma cultura, tendo como base um único indicador, a surdez, são contraditórias com o debate da psicologia histórico-cultural proposta por Vigotski (1983). Essas visões particularizadas distanciam a educação dos surdos dos reais problemas que assolam não só uma parcela desses sujeitos (os pobres) como a classe trabalhadora.

No debate sobre o multiculturalismo, iniciado por Bueno (1998), Duarte (2006) é ainda mais categórico, vinculando-o à manutenção da sociedade capitalista e de suas contradições. Sobre essa questão o autor afirma:

Aqueles que pensam que desenvolvem mecanismos de resistência à mundialização do capitalismo por meio da defesa dos direitos das chamadas minorias e da defesa do multiculturalismo não percebem que a dinâmica da universalização do mercado possui uma plasticidade que lhe permite assimilar os fenômenos culturais locais, transformando-os em mercadorias e utilizando-se deles de forma ideológica, para legitimar do ponto de vista ético a manutenção das desigualdades sociais. Em nome da crítica ao etnocentrismo são mantidos os privilégios materiais e intelectuais dos países pertencentes ao Primeiro Mundo. Em nome do respeito à alteridade e da convivência pacífica entre os povos e entre os grupos culturais são perpetuadas as divisões e exclusões necessárias à reprodução do capital. O paradigma é o daquela propaganda de cigarro que veicula o ideal de liberdade como sendo “cada um na sua, mas com alguma coisa em comum”. O que há em comum é o valor de troca da mercadoria. Ou então a propaganda de refrigerante na qual casais assistindo a um filme no cinema comportam-se de forma idêntica em todo o mundo, a despeito das particularidades culturais e raciais e, é claro, todos bebem refrigerante e todos bebem o mesmo refrigerante. (DUARTE, 2006, p. 55).

Essas categorias de análise distanciam a discussão dos problemas reais da sociedade capitalista e servem como um mecanismo de manutenção da mesma, na medida em que o mercado se apropria desses debates e os incentiva para perpetuar as desigualdades e manter o poder das classes dominantes. Prevalece o valor da mercadoria e a educação como um fenômeno social, acaba por tornar-se mercadoria e por exercer uma forte influência para a manutenção da sociedade de classes, por meio do pensamento neoliberal¹⁷.

Mas, porque esses trabalhos, que buscam o marxismo não têm buscado em suas categorias de análise, a relação com o modo de produção capitalista para compreender a educação de surdos? Essa foi uma pergunta que fui me fazendo ao longo da leitura dos trabalhos. Como tentativa de entender essa ausência, percebi que as pesquisas estavam associando a teoria histórico-cultural de Vigotski com a abordagem socioantropológica de educação especial e educação de surdos, desenvolvida por Skliar (1997).

A análise dos trabalhos indicou que implícita e, em alguns trabalhos explicitamente, há uma relação da teoria socioantropológica, defendida por Skliar (1997), com a teoria histórico-cultural, criada por Vigotski e seus seguidores. Em uma das pesquisas foi indicado que:

A base teórica principal a partir da qual “olhamos” nosso objeto de estudo é a teoria histórico-cultural, que concebe o sujeito constituído (e constituidor) nas relações sociais, envolvendo a mediação de outros membros da cultura a qual pertence. Estão presentes, de forma fundante, as marcas culturais neste processo. A partir disso,

¹⁷ Entende-se o neoliberalismo baseado em Saviani (2008) que afirma que esse modelo econômico emergiu a partir da crise capitalista vivida em 1970, pela passagem do modelo fordista para o modelo toyotista. Gentili (2007) indica que esse modelo econômico, político e cultural emergiu como forma do Estado driblar mais uma das crises do Capital. Esse assunto será explanado ao final desse capítulo.

pontuamos as relações entre pessoas surdas e ouvintes e delas entre si. O estudo sobre a constituição de identidades surdas tem por base os Estudos Culturais, em especial os estudos de identidade, e foi desenvolvido tendo como referência o trabalho de uma pesquisadora surda. (COD254, 2003, p. 131-132).

Identifiquei que os Estudos Surdos indicam uma visão centrada na produção, principalmente, dos surdos, com enfoque em temas como identidade, cultura, alteridade, minoria, comunidade, povo, marcando aspectos particulares, que tem-se analisado até o momento, como uma perspectiva que não busca uma análise crítica com a totalidade, ou seja, com os determinantes sociais, políticos e econômicos que determinam a divisão de classes, proveniente de uma sociedade capitalista, que é o regime político/econômico vigente.

Skliar (1998) em seu livro “*A surdez: um olhar sobre as diferenças*” afirma que há uma mudança de paradigma educacional, com base nos estudos surdos, que vai além de mudanças metodológicas, que percebe o surdo como diferente. As mudanças conceituais e paradigmáticas em torno da surdez tiveram como foco as discussões sobre educação bilíngue e bicultural, com bases sociais, culturais e antropológicas sobre a surdez. No entanto, essas novas perspectivas não acarretam, necessariamente, em mudança de olhar acerca dos surdos, pois as representações sociais em torno desses sujeitos estão ancoradas na visão clínico terapêutica.

Aponta que a educação de surdos encontra-se em uma encruzilhada. Por um lado, de manter-se na educação especial e no fracasso proveniente da mesma e por outro lado, de enveredar pelo caminho dos *Estudos Surdos*. Baseado em Wrigley, Skliar (1997) afirma que há 3 motivos para que a educação de surdos desprenda-se da educação especial: 1) porque não é o campo adequado para as discussões sobre surdez; 2) porque une os diferentes especiais de forma indiscriminada e potologizante e 3) por não haver o reconhecimento da surdez, mas apenas caracterização negativa sobre a falta.

Skliar (1997) critica a diversidade como forma mascarada de normalização e propõe significar a surdez no campo da diferença política, que é construída social e historicamente. Dessa forma, a educação de surdos passa a ser desvincilhada da educação especial, no entanto, não vislumbra na inclusão em escolas regulares o local onde se alcançará êxito.

Os estudos surdos, segundo o autor, devem aproximar-se de linhas de estudos como “estudos culturais, os estudos negros, educação e gênero, educação de classes populares, linguagem e educação”, afastando-se das representações ouvintistas, que limita o surdo a perceber-se e narrar-se enquanto ouvinte. Aponta que o Oralismo teve sua legitimação no Congresso de Milão, em 1880, na qual a língua de sinais foi proibida e o Oralismo

imposto como método de comunicação e ensino, que aliados à medicina e a grupos de pais e dos próprios surdos, reforçaram a premissa de que o surdo deveria falar.

O autor destaca que o ouvintismo desenvolveu estratégias de colonização na construção do currículo escolar, reproduzindo a ideia de que a surdez é deficiência mental e por isso afetando sua faculdade de linguagem. Além disso, centrou o currículo para as atividades de ofício, que prepara para trabalhos subalternos. O fracasso desse currículo acarreta em justificativas e culpabilização: dos surdos, dos professores e dos métodos de ensino. Quando na verdade, são as representações ouvintistas da surdez e das relações de poder, que não consideram sua diferença linguística e os referenciais teóricos que a sustentam e que ocasionam o fracasso do currículo.

Afirma que um duplo sistema de problemas acarreta o fracasso educacional do surdo: por um lado, tem-se as representações patogênicas expressas nas políticas, por outro lado, a necessidade de definição de variáveis para a construção do currículo. Enquanto os surdos justificam seu fracasso pela falta de acesso à língua de sinais e ao acesso tardio a um adulto surdo, os professores, por sua vez, afirmam não ter formação, demarcando assim, visões divergentes. Para que essas divergências sejam sanadas e haja melhorias nos projetos pedagógicos das escolas, segundo o autor, é preciso que haja um enfrentamento no que diz respeito às metanarrativas binárias: “normalidade/anormalidade, ouvinte/surdo, maioria ouvinte/ minoria surda, língua oral/ língua de sinais etc”.

Skliar (1998) destaca que há um consenso, na literatura da área, no que se refere à compreensão das potencialidades educacionais dos surdos. Elas estão centradas na forma dos surdos aprenderem, ou com questões metodológicas ou pedagógicas, destacando o aspecto cognitivo. No entanto, o autor afirma que essa visão não é suficiente. Para ele, a educação de surdos, deve ser compreendida no sentido de construir um projeto político e educacional, a qual o surdo tenha potencialidades de: aquisição e desenvolvimento da língua de sinais, relação com seus pares, desenvolvimento de suas habilidades e funções cognitivas visuais, vivência de processos culturais próprios e, por fim, a potencialidade do surdo de ter plena participação e exerça sua cidadania. O autor finaliza apontando que o objetivo dos estudos surdos é “uma tentativa de inverter a compreensão daquilo que pode ser chamado de ‘normal ou cotidiano’”.

A compreensão de Skliar (1997, 1998) deixa clara a visão de surdez centrada em debates idealistas como: vinculação ou não à educação especial; definição da surdez; visão ouvintista; currículo pautado na normalização. Todas essas questões são debates que geram discursos, que trazem a linguagem para a centralidade do debate, assim como valorizam

categorias como: cultura, identidade, diferença, minoria etc. A compreensão da surdez pautada nos estudos surdos é indicada como redentora, sugerindo que optar por afastar-se da educação especial, todos os problemas da educação do surdo estariam resolvidos.

A teoria histórico-cultural - como será mostrada adiante de forma mais detalhada - é uma teoria de base materialista histórico-dialética, criada por Vigotski (1983), que teve como visão a formação de um homem novo, na União soviética pós-revolução. A abordagem sócio-antropológica de Skliar (1997,1998) é centrada no aspecto individual, relativista, enquanto que a histórico-cultura de Vigotski (1983) é materialista. Não podem, assim, serem confundidas ou usadas indistintamente. A transcrição abaixo indica de forma clara a relação estabelecida entre as duas teorias:

Nesta perspectiva o “modelo socioantropológico da surdez e a educação bilingue refletem e respondem às próprias bases da teoria sócio-histórica do psiquismo humano” (SKLIAR, 1997, p. 146) assentadas nos princípios gerais da teoria vygotskiana. Desta forma, confirmamos que o modelo socioantropológico está diretamente relacionado a questão da abordagem sociocultural, do ponto de vista do desenvolvimento humano, como sujeito de uma cultura. (COD217, 2011, p. 68-69).

Nota-se que há vinculação clara das duas teorias, inclusive menção de que essa relação é estabelecida pelo próprio Skliar (1997). A pesquisa toma como ponto comum entre ambas o aspecto cultural, como principal base do desenvolvimento humano. Ainda nas pesquisas analisadas:

Os Estudos Surdos surgem justamente a partir do deslocamento teórico e discursivo em direção a uma perspectiva sócio-histórico-cultural do sujeito surdo e se propõem a entender os discursos e as representações sobre cultura, língua de sinais e identidades. Tudo isso reconhecendo a singularidade desse grupo que vivencia experiências passando pelo meio visual. (COD52, 2013, p. 48).

A teoria histórico-cultural, além de ser usada indistintamente com a teoria socioantropológica de Skliar (1997), tem sido usada como fundamento para justificar o particularismo e subjetivismo das pesquisas sobre surdez, distanciando-se completamente dos fundamentos da teoria materialista da concepção da psicologia histórico-cultural desenvolvida por Vigotski.

Para compreender esse uso indistinto das duas teorias, busquei a obra citada de Skliar (1997), que é o livro “Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial”, a fim de destacar se o autor realmente realiza essa relação e de que forma a faz.

Ele observa como é comum nos autores do campo da surdez, apontar que a surdez sofreu, e, ainda sofre por visões de ouvintes equivocadas sobre o surdo e sua língua.

Afirma a necessidade de inserção dos surdos em uma minoria linguística, distanciando-se das visões “etno e logocêntricas” que visam à normalização e supressão da língua e cultura.

Destaca que a educação de surdos tem um período pré Congresso de Milão, realizado em 1880, na qual a língua de sinais era utilizada livremente, e, um período pós congresso, na qual a língua de sinais é proibida e a língua oral passa a ser imposta. O oralismo, como já foi conceituado anteriormente, focava na busca de fazer o surdo falar através de práticas de reabilitação. As práticas oralistas são indicadas por Skliar (1997) como pertencente a um modelo clínico-terapêutico de surdez, que segundo ele:

Impôs uma visão estritamente relacionada com a patologia, com o déficit biológico, com a surdez do ouvido, e se traduziu educativamente em estratégias e recursos de índole reparadora e corretiva. A partir desta visão, a surdez afetaria de um modo direto a competência linguística das crianças surdas, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre a linguagem e a língua oral. Desta ideia se deriva, além disso, a noção de que o desenvolvimento cognitivo está condicionado ao maior ou menor conhecimento que tenham as crianças surdas da língua oral. (SKLIAR, 1997, p. 79).

O que o autor faz é demonstrar as consequências negativas do oralismo, no que tange ao aspecto pedagógico, psicológico e social, atribuindo o fracasso dos surdos às práticas oralistas impostas sobre eles por ouvintes que buscavam normalizá-los. Afirma que as baixas expectativas impostas aos surdos são levadas à prática pedagógica e a resultados fracassados, de modo que o centro da ação desenvolvida com esses alunos era a reabilitação.

Skliar (1997) debate sobre a questão da psicologia no campo da surdez, indicando que nessa ciência o modelo clínico-terapêutico também tem prevalecido:

Os livros de psicologia da surdez definem os surdos como linguisticamente pobres, intelectualmente primitivos e concretos, socialmente isolados e psicologicamente imaturos e agressivos. Curiosamente, e como assinala Lane (1988), essas características coincidem com as que costumam utilizar os colonialistas europeus em suas descrições sobre os nativos africanos. Que característica comum, que tipo de identidade, reúne misteriosamente em uma mesma categoria os surdos e os africanos? Talvez seja melhor perguntar: existe alguma atitude metodológica comum na observação e na avaliação dos psicólogos da surdez e nos colonialistas europeus? Lane nos adverte sobre a existência de um significativo paternalismo e racismo cultural, isto é, uma tendência a valorizar os surdos desde uma posição etnocêntrica, e julgá-los como culturalmente inferiores, privados de alguma característica de humanidade, carentes de funções ou de processos psicológicos superiores, etc. (SKLIAR, 1997, p. 82).

O autor vincula a visão de inferiorização do surdo, pautada no modelo clínico-terapêutico, como similar às ações desenvolvidas pelos colonizadores europeus com relação aos nativos africanos. Destaca que os erros dessa visão em relação aos surdos são: 1) pressupor que a surdez forma um grupo homogêneo; 2) confusão da natureza biológica com a natureza social do déficit auditivo.

Indica a concepção de Vygotsky sobre a educação de surdos, apontando a visão do autor, tanto no período em que destaca a linguagem oral como meio para a interação do surdo, quanto em momentos posteriores, na qual reconhece a língua de sinais como língua natural. Skliar (1997), no entanto, problematiza esses dois momentos do psicólogo e não acredita ser o momento de valorização da oralidade, influência de sua época histórica, na qual as pesquisas linguísticas, ainda não tinham sido desenvolvidas sobre as línguas de sinais.

Destaca os pressupostos da teoria sócio-histórica desenvolvida por Vygotsky, sobre o funcionamento e desenvolvimento do psiquismo humano, quais sejam: a ação mediadora; a dimensão interpsicológica e intrapsicológica do desenvolvimento sociocultural; os processos psicológicos superiores; e a zona de desenvolvimento proximal.

Aponta uma pesquisa na qual desenvolveu um estudo comparativo, que avaliou crianças surdas (mais de 90 crianças) em atividades de jogos e formação de conceito, de modo que a ação fora desenvolvida por adultos ouvintes, e em outro momento, por adultos surdos. Skliar (1997) chegou à conclusão de que as interações com os surdos foram mais significativas e, fundamentado nesse resultado, fez a seguinte contraposição à ideia de Vygotsky:

Não concordamos com Vygotsky (1933) quando afirma que um ambiente de crianças surdas acentua a deficiência ou faz com que estas crianças fixem sua atenção só na surdez. Este estigma é estabelecido pelos ouvintes ao explicitar-lhes que são deficientes e que fariam bem ser iguais a eles aprendendo a falar. (SKLIAR, 1997, p. 100-101).

A crítica realizada por Vigotski, precisa ser contextualizada, pois caso contrário, não atende a ideia que o autor buscava criticar. A crítica feita era acerca das práticas realizadas nas escolas especiais da época, que restringiam as práticas em relação às pessoas com deficiência segregando-as, nas escolas especiais, do contato com o meio social geral. Criticava que a prática das escolas especiais não se configurava como um ambiente estimulador e desafiador para o desenvolvimento das crianças. (VIGOTSKI, 1983). Nas palavras do autor:

El defecto más importante de la escuela tradicional consiste en que ésta aparta sistemáticamente al sordo del ambiente normal, lo aísla y lo situá en un microcosmos estrecho y cerrado, donde todo está adaptado a su defecto, donde todo está calculado para el defecto, y todo se lo recuerda. Este ambiente artificial difere mucho del mundo normal donde tiene que vivir el sordomudo. En la escuela especial se crea muy pronto una atmosfera mohosa y un régimen de hospital. El sordo se mueve dentro del estrecho círculo de sordos. Todo alimenta en este ambiente el defecto, todo fija al sordo en su sordera y lo traumatiza precisamente en esse punto. Allí no sólo no se desarrollan, sino que se van atrofiando sistemáticamente las fuerzas del niño que lo ayundarían después a incorporarse a la vida. La salud espiritual, la psique normal se desorganizan y disocian; la sordera se convierte en trauma. Tal escuela acentuá la psicología del separatismo, por su naturaleza es

antissocial y educa la antisociabilidad. Sólo una reforma radical de la educación en su conjunto brinda una salida. (VYGOTSKI, 1983, p. 125).

Na citação, o autor aponta a fragilidade da escola especial e a necessidade de haver mais estímulos para as crianças surdas, a fim de que não fique restrita às interações com os seus pares. Afirma que uma reforma radical na educação poderia atender e sanar esse problema, que tanto a educação especial quanto a educação comum passam.

Buscando confrontar o autor soviético, Skliar (1997) fundamentado em suas pesquisas e na crítica desenvolvida sobre a teoria de Vigotski, propõe outro modelo explicativo para a surdez:

Por isso, em primeiro lugar, surge a necessidade de outro modelo explicativo sobre a surdez a criança surda; um modelo no qual o déficit auditivo não cumpra nenhum papel relevante, um modelo que se origine e se justifique nas interações normais e habituais dos surdos entre si, no qual a língua de sinais seja o traço fundamental de identificação sociocultural e no qual o modelo pedagógico não seja uma obsessão para corrigir o déficit mas a continuação de um mecanismo de compensação que os próprios surdos, historicamente, já demonstraram utilizar. (SKLIAR, 1997, p. 102).

Esse modelo, segundo o autor, seria o socioantropológico da surdez, na qual a língua de sinais seria o fator comum, pelo qual se aproximaria da chamada comunidade surda. A partir dessa concepção que é destacada a questão da minoria linguística, da comunidade surda, como mecanismos de oposição à visão patológica, ou seja, clínica-terapêutica sobre a surdez. Skliar (1997) afirma:

Os surdos formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. A língua de sinais constitui o elemento identitário dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências linguísticas e comunicativas – e cognitiva por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos.

A comunidade surda se origina em uma atitude diferente frente ao déficit, já que não leva em consideração o grau de perda auditiva de seus membros. **A participação na comunidade surda se define pelo uso comum da língua de sinais, pelos sentimentos de identidade grupal, o autoconhecimento e identificação como surdo, o reconhecer-se como diferentes, os casamentos endogâmicos, fatores estes que levam a redefinir a surdez como uma diferença e não como uma deficiência.** Pode-se dizer, portanto, que existe um projeto surdo da surdez. A língua de sinais anula a deficiência e permite que os surdos consigam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade. (SKLIAR, 1997, p. 102-103). (grifo meu).

Percebe-se que o autor destaca um processo de identificação da surdez, por meio da aglutinação, da chamada comunidade surda, pelo fator de uso de uma mesma língua, excluindo toda e qualquer influência proveniente de outros fatores tais como: classe, gênero, raça etc. Há uma forte crítica ao modelo clínico-terapêutico, e uma tentativa, contraditória, de grupo de surdos fazerem o mesmo que era feito naquela concepção, no entanto, ancorando-se

na concepção de minoria linguística, impondo agora, a supremacia da língua de sinais e a exclusão dos ouvintes.

A afirmação de que a surdez anula a deficiência caracteriza-se por uma visão idealista e forte negação da condição biológica concreta da surdez, que pelo fato de ser real e fisiológica, não determina por essa constatação, o fracasso e a exclusão desse sujeito. A concepção de surdez, nesse caso, pauta-se no discurso e visão que se tem sobre a surdez e não nas condições materiais que a determinam.

Na citação abaixo, pode-se claramente, entender a visão idealista do autor:

É necessário esclarecer, levando em consideração o que foi exposto antes, que a comunidade surda, como dissemos, está formada só por surdos. Os ouvintes envolvidos ideologicamente com a comunidade – filhos ouvintes de pais surdos, especialistas ouvintes – não pertencem a ela, constituem aquilo que Massone e Johnson (1991) chamam as comunidades de solidariedade. (SKLIAR, 1997, p. 103).

Skliar (1997) vale ressaltar é ouvinte, e qual autoridade ele teria para fazer uma análise tão radical da surdez e influenciar tão fortemente as pesquisas no campo da surdez, até mesmo as que buscam serem ancoradas no marxismo, por meio de Vigotski? Não pretendo responder essa questão, mas apenas refletir sobre o processo de radicalismo que tem se desenvolvido no campo da educação de surdos, no qual há um forte isolamento dos surdos, discutindo questões de língua, identidade, comunidade, e não havendo uma maior preocupação com o processo social, político e econômico que determinam os problemas educacionais brasileiros.

Buscando uma maior definição da concepção do autor, procurei na mesma obra, na introdução, o que ele aponta mais claramente como sendo o modelo socioantropológico. Inicia indicando que a educação especial passa por uma crise, de cunho ideológico, que tem apontado diferentes justificativas e tipologias de análises para a educação especial e seu público alvo. Critica e afirma ser insolúvel a questão do público da educação especial, serem identificados como especiais e necessitarem, por sua vez, de uma educação especial. Destaco a afirmação do autor para ser analisada:

Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica; se se acredita que a deficiência, por si mesma, em si mesma, é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos, então não se estará construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico. (SKLIAR, 1997, p. 6).

Nessa citação, Skliar critica o critério de diferenciação pela deficiência, indicando não poder ser este o fator determinante para a vida da pessoa. No entanto, sua proposta de concepção de surdez, como identificado anteriormente, foca na surdez em si mesma, ainda

que proponha deslocar o olhar da deficiência para a diferença, permanece a centralidade na deficiência. Percebo aí uma contradição, pois ao mesmo tempo em que critica a determinação da vida da pessoa pela deficiência, por outro lado, utiliza o mesmo critério, para determinação da diferença, sustentado agora no modelo socioantropológico.

A determinação continua sendo a surdez em si mesma, só que no modelo clínico-terapêutico é feito a partir da ideia da deficiência, enquanto que no modelo socioantropológico a sustentação é na chamada diferença. Ambas concepções determinam o sujeito surdo, sua vida, língua e educação tomando como base um único fator fisiológico: a surdez.

A chamada diversidade é analisada/pautada em uma visão idealista, na qual a concepção de deficiência e/ou surdez é que determina o sujeito, seu processo educacional e social. Mesmo quando há a afirmação de que as consequências do fracasso são determinadas por diferentes fatores, não há uma análise mais profunda sobre esse aspecto.

Há uma certa hipocrisia quando se atribui toda a responsabilidade do fracasso da educação especial, justamente, aos alunos especiais. O fracasso é o resultado de um complexo mecanismo que reúne fatores sociais, políticos, linguísticos, históricos e culturais, e que provém daqueles profissionais que, dando-se conta ou não, voluntariamente ou não, representam e reproduzem a ideia de um mundo homogêneo, compacto, sem variações, sem fissuras. (SKLIAR, 1997, p. 9).

Mesmo citando os fatores políticos e sociais, o aspecto da denominação mais adequada, da conceituação de deficiência ou diferença, o local mais adequado para a realização da educação dessas pessoas, esses fatores acabam se sobrepondo a qualquer análise mais crítica que atribua essas contradições ao aspecto contraditório da sociedade de classes. A análise que visa confrontar o modelo clínico terapêutico acaba não superando o que critica, não trazendo o debate sobre educação de surdos para o enfrentamento dos determinantes materiais da sociedade capitalista. Em uma sociedade capitalista, os indivíduos são marginalizados, com o objetivo de fomentar a produtividade e a exploração do trabalhador. Dessa forma, limitar os problemas sociais e educacionais que envolvem o sujeito surdo, não pode girar em torno de discursos conceituais, que centra na surdez em si mesma, distanciando-se de seus determinantes.

A educação de surdos passa a ser analisada por jogos de ideias e conceitos, que pouco colaboram para o enfrentamento dos problemas que assolam a educação, seja qual for o seu público. Os confrontos em torno de questões como: diferença, identidade, cultura, pautados no único fator da surdez, precisam ser discutidos e passar por um amplo debate, caso contrário, poucos serão os avanços significativos sobre a questão. As pesquisas reproduzem

ciclicamente a visão aqui exposta e claramente contraditória com a proposta de psicologia criada por Vigotski, na teoria histórico-cultural.

A análise de Skliar (1997) que encontra total adesão e ressonância nas pesquisas aqui analisadas faz uma “inclusão” dos surdos e de sua língua por meio da contraposição com os ouvintes, distanciando-se de tudo e de todos que outrora, fez parte de uma história marcada pelo “ouvintismo”. Para que se perceba mais claramente essa visão, destaco mais uma fala do autor:

A comunidade surda está isolada linguística e culturalmente da comunidade majoritária ouvinte, mas está integrada economicamente como na maioria das sociedades industrializadas do mundo (Massone e Johnson, op. cit). Esta realidade se evidencia na diferença de função que cumpre cada uma das línguas no intercâmbio em nível social. A escolha de uma variedade linguística empregada em uma situação específica é o reflexo da associação de atitudes em relação à comunidade surda. A língua de sinais é a língua minoritária relegada, tradicionalmente, ao uso em situações informais e cotidianas entre pares. Tem, portanto, uma manifesta função intergrupala. A segunda língua é a língua majoritária, e utilizada – segundo suas possibilidades – em interação com os ouvintes e suas possibilidades em interação com os ouvintes e quando o interesse é a necessidade de integração. Entretanto, apesar desta dicotomia funcional, o surdo necessita de ambas as línguas com um desenvolvimento competente: a língua de sinais para sua comunicação entre surdos e a segunda língua para integrar-se à comunidade ouvinte. Estas ideias aderem e refletem, pois, uma proposta bilíngue-bicultural, isto é, as duas línguas no contexto da escola. (SKLIAR, 1997, p. 104).

No início dessa citação, Skliar (1997) afirma que os surdos estão isolados linguística e culturalmente da sociedade ouvinte, ora, como poderia estar isolados se vivem, interagem e estabelecem suas inter-relações nesta sociedade concreta? Indica que a integração dos surdos ocorreria por meio da questão econômica, no entanto, não problematiza mais a fundo o que seria essa questão e suas consequências para o mercado de trabalho e produção de mão-de-obra. Outra questão no mínimo contraditória é o autor desenvolver argumentos a favor da língua de sinais e sua supremacia para os surdos e, nesse parágrafo afirmar que ela serviria apenas para a interação entre os surdos, limitando completamente a função de uma língua natural.

Por outro lado, a mesma limitação ocorre em relação a língua majoritária que serviria para a interação com a “comunidade ouvinte”, não destacando a importância da língua escrita, que possibilitaria ao surdo ter acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Ou seja, o domínio das línguas é limitado a interagir, no sentido mais restrito da palavra, ora como comunidade surda, ora com a comunidade ouvinte. Dualidade que ressalta cada vez mais a visão segregacionista e relativista do autor.

Percebe-se que há uma forte preocupação de realizar uma inserção por exclusão seja de surdos x ouvintes, seja da língua de sinais x língua oral. Penso que essas oposições

criam uma polêmica que gira em torno de si mesma e, pouco avanço traz para o campo da educação de surdos e para a compreensão da realidade da educação desse sujeito.

Ainda destacando a obra de Skliar (1997) finalmente, depois de todos esses argumentos, o autor relaciona sua proposta de modelo socioantropológico de surdez com a concepção sócio-histórica de Vygotsky:

Levando em consideração estas afirmações, apoiando-nos então na ideia de qualidade, compensação e caracterização positiva do déficit, é válido afirmar que o modelo sócio-atropológico da surdez e a educação bilíngue refletem e respondem às próprias bases da teoria sócio-histórica do psiquismo humano. (SKLIAR, 1997. p. 106).

A partir desse breve apanhado das ideias de Skliar (1997), foi possível compreender a relação desenvolvida, nos trabalhos aqui analisados da teoria histórico-cultural com o modelo socioantropológico sobre a surdez. Essa visão demonstra uma restrita compreensão sobre a concepção do psicólogo soviético e seu esforço por empreender uma psicologia, sustentada no materialismo histórico e dialético. Foi possível perceber que a maioria dos trabalhos utiliza Vigotski como um autor que sustenta a concepção de linguagem, interação, mediação sem, no entanto, buscar as matrizes conceituais e sem a preocupação de serem coerentes com a sustentação teórico-metodológica adotada pelo autor. A psicologia histórico-cultural é adotada para atender a interesses particularizados e compreensões limitadas de teorias pautadas na diferença.

Penso que a negação da surdez e de suas consequências, assim como a radicalização da análise centrada na surdez, identidade e cultura, são caminhos que pouco contribuem para o debate e compreensão da realidade desse sujeito. Uma análise que vise ser crítica, fundamentada em autores marxistas, não deve jamais secundarizar o aspecto econômico de classe e é nesse interim que as pesquisas, em sua grande maioria, afastam-se de uma concepção coerente com o referencial teórico proposto, seja sustentando-se em Marx, Vigotski e/ou na psicologia histórico-cultural.

Quero ressaltar que a conquista das pessoas surdas é inegável, seu movimento de organização e busca constante por seus direitos tem resultado em importantes avanços históricos no Brasil. No entanto, as pesquisas e as produções nesse campo, têm sido marcadas por uma história de personagens e têm se distanciado do debate educacional da realidade da educação geral e, dos debates de classes, provenientes das contradições inerentes à sociedade capitalista de produção. Fico à vontade para fazer essa cobrança, pois os trabalhos selecionados para análise, propõem-se trabalhar com Marx, Vigotski e/ou com a teoria da

psicologia histórico-cultural, no entanto, tais pesquisas não têm atendido aos princípios teóricos epistemológicos basilares dessa teoria e desses teóricos.

Dentro desse contexto, na próxima seção discutirei os processos de desvinculação de Vigotski da teoria marxista, compreendendo em seguida, a concepção de educação, principalmente da educação de surdos, proposta pelo autor soviético, em sua obra “Fundamentos da defectologia”.

4.2. A CONCEPÇÃO DE VIGOTSKI NAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS

As 31 teses e dissertações, que indicaram em seus resumos uma base de fundamentação teórica, sustentada em Vigotski ou na teoria da psicologia histórico cultural, foram lidas na íntegra, buscando perceber a colaboração das pesquisas para a educação de surdos. No entanto, a leitura das pesquisas permitiu a percepção de que quase a totalidade dos trabalhos desvincula ou, simplesmente, não considera a matriz marxista de Vigotski. Dessa forma, utilizei como suporte, além de Marx e Vigotski, a análise desenvolvida por Newton Duarte sobre as apropriações indevidas da teoria de Vigotski, análise feita em seu livro “Vigotski e o ‘aprender a aprender’: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”. É por meio dessa obra que inicio a análise desta seção.

A obra é fruto de sua pesquisa de livre docência realizada na Unesp de Araraquara, visando polemizar o recorrente uso de Vigotski por psicólogos e as influências ideológicas neoliberais e pós-modernas que têm sido associadas ao autor soviético, que o desvinculam de suas raízes marxistas. Esse fato ocorre, segundo Duarte (2006), por duas principais razões: “1) aproximação entre a teoria vigotskiana e a concepção psicológica e epistemológica interacionista-construtivista de Piaget; 2) interpretação da teoria vigotskiana como uma espécie de relativismo culturalista centrado nas interações linguísticas intersubjetivas, bastante a gosto do niilismo pós-moderno”. (DUARTE, 2006, p. 2).

As pesquisas que serviram como dados empíricos da presente investigação tomam como sustentação de seus trabalhos justamente o argumento número 2. Para utilizarem vigotski em suas pesquisas, se apropriam das contribuições do autor, tendo em vista os aspectos que discute sobre a linguística, a cultura e as interações. No entanto, como irei analisar também, tais pesquisas distanciam-se de qualquer base materialista dialética, claramente defendida por Vigotski (1983) e de sua sustentação Marxista e compromisso com uma sociedade comunista.

4.2.1 Vigotski como autor marxista e representante da psicologia histórico-cultural

Vigotski (1983,1997) tem uma colaboração importantíssima para a psicologia soviética e para a consolidação dessa área do conhecimento, enquanto científico. Sua importância situa-se na atenção que deu ao psiquismo humano, afirmando ser este o constituidor da humanização por meio da atividade do homem mediada pelos instrumentos do trabalho. Para Barroco (2007, p. 203), a principal tese de Vigotski era de que “o psiquismo humano se desenvolve do plano inferior ao superior pela criação de instrumentos psicológicos”.

Vigotski (1997) critica a psicologia da época, pois não atentava para a questão da natureza psicológica da consciência, tratando de assuntos gerais da psicologia e incorrendo, assim, segundo ele, em alguns erros, dos quais: 1) limita o desenvolvimento de pesquisas mais complexas no campo da psicologia; 2) nega a consciência; 3) não estabelece a diferença entre os homens e os animais; 4) não confronta o espiritualismo da psicologia subjetivista; 5) mantem a falsa compreensão de que o comportamento é produto da soma dos reflexos.

A psicologia tradicional, criticada pelo psicólogo, segundo Martins (2013) não abordava a questão dos processos complexos de desenvolvimento, não atentando para a totalidade, mas ao contrário, centrando na descrição de fenômenos particulares:

Para a psicologia tradicional, os processos complexos permaneciam impenetráveis em face da suposição de que eles se formam pela adição associativa de elementos simples, elementares. Por esse caminho, apenas o fracionamento do todo em seus componentes poderia promover a explicação do fenômeno complexo. Segundo Vigotski, o predomínio da concepção atomística culminou em um enfoque fenomenológico meramente descritivo dos elementos simples que compõem o todo complexo, mas que, todavia, oculta a relação dinâmico-causal que torna cada elemento integrante de uma totalidade, e não de outra. (MARTINS, 2013, p. 82).

O psicólogo criticava o fato de a psicologia científica secundarizar a questão da consciência e propunha que deveriam ser desenvolvidas pesquisas nesse campo que se distanciasse das ficções, buscando uma análise crítica e uma investigação rigorosa na psicologia. Para Vigotski (1997):

No es difícil comprender que no hay necesidad de considerar la conciencia, ni biológica, ni fisiológica, ni psicológicamente, como una segunda categoría de fenómenos. Es necesario encontrar para ella, como para todas las otras reacciones del organismo, una interpretación y un lugar adecuados. Esa es la primera exigencia de nuestra hipótesis de trabajo. La segunda sería que la hipótesis deberá explicar sin la menor fisura aquellos problemas fundamentales relacionados con la conciencia: el problema de la conservación de la energía, la introspección, la naturaliza psicológica del conocimiento de otras conciencias, el carácter consciente de las três principales dimensiones de la psicologia empírica (pensamento,

sensaciones y voluntad), el concepto de lo inconsciente, de la evolución de la consciencia, de su identidad y unidad. (VYGOTSKI, 1997, p. 44-45).

O autor faz uma forte crítica a acomodação do campo da psicologia aos estudos dos estímulos e reflexos, que dessa forma, não buscavam investigações mais rigorosas no campo abstrato do desenvolvimento psíquico e da consciência humana. Para o autor, a psicologia deveria buscar explicações para as questões relativas ao processo de desenvolvimento do conhecimento e de questões mais abstratas. A consciência deveria deixar de ser secundarizada para subir ao plano principal das discussões de como se dá o seu desenvolvimento no homem.

Martins (2013), sustentada em Vygotski afirma que as psicologias tradicionais da época não explicavam as relações entre as formas superiores e inferiores do comportamento. Para ela, tanto a psicologia comportamental quanto a Gestalt, não davam conta dessa explicação:

A psicologia comportamental, destacando-se como uma reação à primazia fenomenológica, buscou passar da análise descritiva para a explicativa com vista a uma psicologia objetiva. Visou ao estudo dos elementos reais objetivamente existentes, propondo-se a tarefa não apenas de segregá-los, mas, sobretudo, de encontrar e explicar os nexos e relações existentes entre eles, entendendo-os como determinantes da estrutura e da forma da atividade que resulta do agrupamento dinâmico dos elementos.

Diferentemente, a psicologia da Gestalt, contrapondo-se à psicologia dos elementos, almejou passar da análise descritiva para a explicativa, adotando como princípio que sua tarefa não seria decompor o todo em suas partes, mas destacar do conjunto os traços que conservam a primazia do todo e, por isso, o caracterizam. Destacou, assim, a importância e o significado do conjunto global e suas propriedades – denunciando que pela análise atomística nenhuma estrutura poderia ser integralmente explicada. (MARTINS, 2013, p. 82-83).

Para Martins (2013), Vygotski viria unir dialeticamente esses dois enfoques da psicologia, o estrutural e o analítico, por meio da apreensão do movimento histórico, objetivando compreender o psiquismo, superando a análise biológica e alocando o aspecto cultural como central e determinante nessa análise. A análise inicia pelo mais básico e fundamental, que seria a distinção do comportamento do homem e do animal.

Vygotski (1997) destaca que o comportamento do animal é explicado pela experiência hereditária, somada a experiência adquirida e multiplicada pela vivida por cada indivíduo. A questão da hereditariedade foi explicada por Darwin e, a segunda e a terceira questão da experiência e do reflexo condicionado foi desenvolvida por P. Pávlov, o que fecha o ciclo de esclarecimento do comportamento animal. Essa fórmula, no entanto, não permite explicar o comportamento humano em sua plenitude.

Para Vygotski (1997), o comportamento humano, no que tange a hereditariedade, não se limita a questão biológica, pois há fatores da vida humana que não são transmitidos de

pai para filho, no entanto, são passados de geração para geração por meio da vida, do trabalho etc. A essa característica humana ele chama de experiência histórica. Outra questão destacada são as relações e experiências estabelecidas com as outras pessoas, que somadas às experiências pessoais, compõe o conhecimento. Nesse quesito, destaca que na relação com os outros, nos apropriamos do que foi criado por outras pessoas, já que o conhecimento que adquirimos, sem se quer termos vivenciado tal situação, foi possível de ser desenvolvido porque pesquisas anteriores já foram realizadas por outras pessoas, o que nos permite entender e se apropriar de tal conhecimento. Isso não é possível nos animais. E por fim, outra questão crucial que define o comportamento humano e o distingue dos animais, diz respeito a adaptação. O animal se adapta passivamente ao meio, enquanto que o homem age sobre o meio para adaptá-lo a si mesmo e suprir suas necessidades.

Essas questões são ancoradas nas ideias de Marx, que inclusive é citado por Vygotski (1997), para argumentar acerca das características do comportamento humano que os distinguem dos animais. Marx e Engels (2007) esclarecem, na obra *Ideologia Alemã*, sobre essa diferença entre os homens e os animais e, as premissas históricas produzidas pelos homens em sua interação com a natureza e com os outros homens.

Marx e Engels (2007), para confrontar as abstrações idealistas, começam apontando as premissas da existência humana e da história. A primeira premissa para a existência humana é ter condições de viver, com comida, bebida, moradia, vestimenta etc. E o primeiro ato histórico é a geração dos meios para alcançar essa premissa básica, ou seja, a produção da vida material em si.

A segunda premissa, derivada da primeira, emerge a partir da satisfação das necessidades básicas através da criação dos instrumentos, a partir dos quais geram-se outras necessidades. Nessa premissa, criticam a sabedoria alemã que destaca a história de forma a apresentar apenas “fatos toscos” desvinculados de uma situação, fazendo especulações sobre a mesma.

A terceira premissa é a própria reprodução, através das relações entre homens e mulheres, que está presente desde o princípio da história, permitindo a reprodução da espécie humana. Inicialmente, a família constituía a única relação social existente e, depois se torna secundária, gerando outras formas de relação social. Essa organização deve ser vista a partir dos dados empíricos da realidade e não por meio da “concepção de família”, como se fazia na Alemanha. Esses três aspectos são inter-relacionados e estão presentes desde a existência do primeiro homem, até hoje, auxiliando na compreensão da história.

A produção da vida, tanto no trabalho quanto na procriação tem dupla relação, de um lado, como uma relação natural e, do outro, como uma relação social. As relações sociais e as relações de cooperação entre os indivíduos, foram gerando a chamada “força de produção”. Assim, a história da humanidade deve ser estudada, a partir da história das indústrias e do intercâmbio das relações e mercadorias. (MARX & ENGELS, 2007).

As relações entre os seres humanos são processos de objetivação, que vão sendo constituídas pelas atitudes dos homens forjadas coletivamente e, apropriadas e objetivadas por outras pessoas. Dessa forma, assim como a linguagem e os instrumentos, as relações quando estabelecidas, criam novas necessidades e novas formas de relações, constituindo esses três elementos (sobrevivência; criação dos instrumentos e reprodução), a atividade histórica de humanização da natureza e do homem.

Essa construção histórica não nasce com o homem, mas é construída socialmente, de modo que cada indivíduo em sua atividade vital apropria-se das atividades passadas, já construídas no processo de objetivação e apropriação existentes, formando o “ser genérico”, constituído historicamente. Duarte (1993) afirma que cada indivíduo deve apropriar-se das objetivações socialmente construídas, tanto as mais acessíveis, como a linguagem e as relações entre os homens, quanto às formas mais elevadas, tais como a arte, a filosofia e a ciência.

Duarte (1993), baseado nas ideias de Leontiev, diferencia a adaptação de um animal ao seu meio e a apropriação realizada pelo homem. A primeira transforma biologicamente o organismo e suas funções específicas para adequação ao meio, enquanto que a segunda, resulta da reprodução de funções humanas historicamente formadas. Destaca que o homem apresenta tanto as características de espécie, que são transmitidas hereditariamente, quanto as características de gênero humano, que são os processos de objetivação construídos historicamente, que devem ser apropriados pelos indivíduos. Assim, a objetivação é a síntese da atividade humana, na qual o indivíduo ao apropriar-se, relaciona-se com a atividade social, consciente ou inconscientemente.

Leontiev (2005, p. 93) faz a seguinte distinção entre a adaptação nos animais e o processo de apropriação nos homens:

A diferença entre o processo de adaptação – no sentido em que este termo se aplica aos animais – e o processo de apropriação é a seguinte: a adaptação biológica é uma mudança das qualidades da espécie (tanto das capacidades do sujeito, como do seu comportamento natural), mudança requerida pelas exigências do ambiente. O processo de apropriação é muito diferente. É um processo que tem como consequência a reprodução no indivíduo de qualidades, capacidades e características humanas de comportamento. Em outras palavras, é um processo por meio do qual se produz na criança o que nos animais se consegue mediante a ação da

hereditariedade; a transmissão para o indivíduo das conquistas do desenvolvimento da espécie.

Assim, diferente dos animais os homens não se adaptam naturalmente à natureza, atendendo aos instintos de sua espécie. Mas, ao contrário, apropriam-se das características humanas já estabelecidas pela história da humanidade, quando de seu nascimento. Nessa relação de apropriação, o homem vai se constituindo enquanto ser histórico-social em suas relações com os outros homens, com a natureza e com o trabalho.

Desse modo, retomando Vygotski (1997), este sustentado na diferenciação entre os homens e os animais destacada por Marx e Engels (2007), além de deixar claro seu aporte teórico metodológico materialista histórico dialético, marca um importante avanço no campo da psicologia, quanto ao conhecimento do comportamento especificamente humano, determinado pela relação com o trabalho. Vygotski (1997) denomina essa relação do homem com o meio, por meio do trabalho, como experiência duplicada, pois antes de agir sobre a natureza o homem já tem preestabelecido mentalmente os seus objetivos e o transfere para a matéria, modificando-a a sua vontade por meio de ação direta e intencional, por meio do trabalho.

Com essa ação, o autor indica uma nova fórmula para a explicação do comportamento humano, qual seja: “experiência histórica, experiência social, experiência duplicada”. (VYGOTSKI, 1997, p. 46). Afirma que a relação do homem com o mundo se estabelece não por relações harmônicas, mas por relações catastróficas de lutas (de reflexos), nos quais os comportamentos são estabelecidos. Aponta algumas premissas para destacar o problema da consciência como mecanismo do comportamento, quais sejam: os comportamentos analisados são uma parte insignificante dos comportamentos possíveis; em meio a luta de reflexos no sistema nervoso, uma insignificante nova força, pode mudar e determinar o resultado. Assim, destaca fisiologicamente, qual o mecanismo fundamental para caracterizar a consciência: “la capacidad que tiene nuestro cuerpo de constituirse en excitante (a través de sus actos) de sí mismo (y de cara a otros nuevos actos) constituye la base de la conciencia” (VYGOTSKI, 1997, p. 49). Sobre a vertente social e individual de formação da consciência, afirma:

a socialización de toda a conciencia, de ello se desprende que el reconocimiento, la prioridad temporal y efectiva pertenecen a la vertiente social y a la conciencia. La vertiente individual se construye como derivada y secundaria sobre la base de lo social y según su modelo exato. (VYGOTSKI, 1997, p. 57).

A partir dessa afirmação fica clara a concepção de Vygotski (1997), de que a vertente social é a determinante sobre o aspecto individual, esta também determinada

socialmente. A consciência é constituída, desse modo, como uma produção humana, constituída e determinada pelas relações e pela realidade social.

Vygotski (1997) faz uma síntese sobre a teoria psicológica que buscou desenvolver, indicando que não foi uma criação pacífica com as correntes anteriores:

Los aliados de ayer en la guerra común contra el subjetivismo y el empirismo se convertirán posiblemente mañana en nuestro enemigos en la lucha por la afirmación de los fundamentos de base de la psicología social del hombre social, por liberar a la psicología del cautiverio biológico y por devolverle el significado de ciencia independiente, y dejar de ser uno de los capítulos de la psicología comparada. En otras palabras, en cuanto pasemos a construir la psicología como ciencia del comportamiento del hombre social y no del mamífero superior, se perfilará claramente la línea discrepancia con nuestro aliado de ayer. (VYGOTSKI, 1997, p. 61-62).

Assim, a distinção básica da psicologia de Vigotski das anteriores, consiste no estudo científico do homem enquanto ser histórico e social. Essa análise não restringe o homem à espécie de mamífero superior, como havia sido estudado até então. Leontiev (2005) sintetiza essa ideia por meio da indicação do desenvolvimento da criança:

Os processos mais importantes que caracterizam o desenvolvimento da criança são os processos específicos mediante os quais assimila e se apropria das conquistas das gerações humanas anteriores, que, ao contrário das conquistas do desenvolvimento filogenético dos animais, não estão morfologicamente fixadas e não se transmitem hereditariamente. (LEONTIEV, 2005, p. 96).

A psicologia de Vigotski e de seus seguidores é de suma importância e ainda um marco para a compreensão do desenvolvimento, especificamente humano. A elucidação da distinção entre os homens e os animais foi relevante para a época, e o é até hoje, além de marcar a definição da psicologia de base materialista.

Vygotski (1997) afirma que, para o domínio dos processos psíquicos, são criados dispositivos artificiais para auxiliar nesse objetivo, que chamou de ferramentas ou instrumentos psicológicos. Esses instrumentos são criados socialmente e não são, portanto, produto individual ou orgânico, tais como: a linguagem, os números, símbolos, as artes, mapas etc. Ao serem criados socialmente esses instrumentos modificam as estruturas psíquicas, gerando outras necessidades e busca por novos instrumentos. É a ação consciente do homem sobre a natureza, que o conduz tanto para a modificação da matéria, por meio do trabalho criando os instrumentos, quanto para a modificação de si mesmo nesse processo. A esse processo, ele chama de “*acto instrumental*”.

Dentro desse campo de análise, pode-se citar o que Duarte (1993) trata sobre a questão dos instrumentos e suas funções enquanto produto do trabalho humano. O autor debate, acerca dos instrumentos e sua constituição enquanto objeto cultural, explicando que os instrumentos, construídos pelos homens, constituem um processo de objetivação e

apropriação, cujas finalidades são determinadas, nas atividades humanas, em sua prática social. Assim, ao produzir, o homem precisa apropriar-se das características naturais do objeto, além de apropriar-se dos conhecimentos produzidos por esses instrumentos historicamente e agregar a ele novas funções e finalidades conforme suas necessidades. O autor detalha esse processo:

O objeto, portanto, não é totalmente subtraído de sua lógica natural, mas esta é inserida na lógica da atividade social humana. O homem não cria uma realidade sua, humana, sem apropriar-se da realidade natural. Ocorre que essa apropriação não se realiza sem a atividade humana, tanto aquela de utilização do objeto enquanto um meio para alcançar uma finalidade consciente, como também e principalmente a atividade de transformação do objeto para que ele possa servir mais adequadamente às novas funções que passará a ter, ao ser inserido na atividade social. (DUARTE, 1993, p. 34).

Esse processo de produção do objeto que adquire função de instrumento, por vezes acidentalmente, passa a ser uma objetivação, na medida em que o homem ao criá-lo objetiva-se, transformando-o em objeto humanizado, “**portador** de atividade humana”, “**portador** de funções sociais”. A apropriação desses instrumentos na atividade social gera na “consciência dos homens novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades”, constituindo o seu desenvolvimento histórico.

Duarte (1993) destaca que existem mais duas formas de atividade vital humana, que são: a linguagem e as relações entre os seres humanos. A comunicação constitui-se de uma atividade coletiva que foi historicamente se objetivando gerando a linguagem, que compõe a objetivação do pensamento humano. Esta característica é configurada como atividade vital, pois vem suprir uma necessidade básica do homem de comunicação.

Leontiev (2005) fala sobre a importância da linguagem para o desenvolvimento das funções mentais:

A aprendizagem da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento mental, porque, naturalmente, o conteúdo da experiência histórica do homem, a experiência histórico-social, não está consolidada somente nas coisas materiais; está generalizada e reflete-se de forma verbal na linguagem. E precisamente nesta forma a criança acumula o conhecimento humano, os conceitos sobre o mundo que a rodeia. (LEONTIEV, 2005, p. 101).

Como foi indicado, a apropriação da linguagem é central para o desenvolvimento, ocorrendo por meio de uma relação social e nunca isoladamente. A partir da linguagem são estabelecidas as bases psíquicas necessárias para a aprendizagem dos conhecimentos historicamente produzidos. Luria (2005) especifica de forma mais detalhada a importância da linguagem:

Mas a linguagem adquirida da criança não consiste apenas em palavras isoladas, mas em combinações gramaticais complexas, em expressões completas. Estas expressões permitem não só a análise e a síntese da percepção, mas também a

conexão de coisas com ações e, o que ainda é mais importante, permitem relacionar as coisas entre si. Ao apossar-se de formas de discurso desenvolvido, a criança adquire a capacidade de formar conceitos, mas também de deduzir conclusões de uns supostos; assimila relações lógicas, conhece leis que estão muito além dos limites da experiência pessoal direta; em conclusão, assimila a ciência e adquire a capacidade de prever e predizer fenômenos, coisa que não poderia fazer se se limitasse a ser uma simples testemunha. (LURIA, 2005, p. 111).

Mais do que palavras, como indicado na citação, a linguagem é base para a constituição do pensamento, que possibilitará à criança não apenas interagir, mas agir ativamente no meio social. A linguagem permite a compreensão e a análise da realidade, portanto, é uma apropriação que só é estabelecida socialmente, ou seja, na interação com os outros homens, em meio a uma realidade social concreta.

Vygotski (1997) afirma que o ato instrumental, por meio da ação criadora do homem sobre o meio, criando instrumentos e ao mesmo tempo, produzindo a si mesmo, humanizando-se, como afirmou Duarte (1993), modifica sua estrutura psíquica e comportamento, convertendo-se sempre em uma operação intelectual. Como operação intelectual é realizada sempre por uma ação educativa, na qual o homem se apropria dos conhecimentos, ferramentas, instrumentos, historicamente construídos, formando-se a si mesmo e transformando a sua realidade social objetivada.

A ação educativa é fundamental para a apropriação dos conhecimentos e para a constituição do homem enquanto ser genérico social. Para Luria (2005):

O homem assimila a linguagem oral e graças a ela pode assimilar a experiência do gênero humano, construída através de milhares de anos de história. Quando a criança pergunta à mãe: “O que é isto?” e a mãe responde: “É um motor” e lhe explica como funciona, a criança assimila o que foi conquistado pelo trabalho de muitas gerações. Quando a criança aprende a ler, na escola a escrever, a fazer contas, quando aprende os fundamentos da ciência, assimila uma experiência humano-social, da qual não poderia assimilar nem sequer uma milionésima parte se o seu desenvolvimento fosse apenas determinado pela experiência que pode alcançar-se mediante uma interação direta com o ambiente. Através da generalização verbal, a criança fica possuidora de um novo fator de desenvolvimento – a aquisição da experiência humano-social – que se converte rapidamente no fator fundamental da sua formação mental. (LURIA, 2005, p. 110).

A constituição do homem enquanto ser genérico, por meio da apropriação da linguagem é um dos principais fatores distintivos do homem e dos animais. Por meio da linguagem, o homem apropria-se da história e dos conhecimentos construídos pela humanidade em suas interações, que são sempre educativas, ao longo de suas experiências sociais.

Retomando Vygotski (1997), o autor destaca a diferença entre, o que ele denomina de “método instrumental” e as teorias psicológicas anteriores:

Si la teoria del talento natural (A. Binet) procura captar el processo de desarrollo natural del niño, independentemente de la experiencia escolar y la influencia de la educación, es decir, estudia al niño sin tener en cuenta su nivel de escolarización, la teoria de la aptitud o el talento escolar trata de captar unicamente el processo de desarrollo escolar, es decir, estudiar al alumno de un determinado curso escolar, independentemente del tipo de niño que sea. El método instrumental estudia el processo de desarrollo natural y de la educación como un processo único, y considera que su objetivo es descubrir como se reestructuran todas las funciones naturales de un determinado niño en un determinado nivel de educación. El método instrumental trata de ofrecer una interpretación sobre como el niño realiza en su processo educativo lo que la humanidad ha realizado en el transcurso de la larga historia del trabajo, es decir, “pone en acción las fuerzas útiles para su propia vida los materiales que la naturaleza le brinda” (K.Marx, F.Engels, Obras, t.23, págs.188-189). Si la primera metodología estudia el niño, independentemente de que sea escolar, y la segunda estudia al escolar, independentemente de otras particularidades como niño, la tercera estudia al niño como escolar. (VYGOTSKI, 1997, p. 69).

Nesta citação, é muito clara a vinculação marxista de Vygotski (1997) deixando clara a aliança que faz entre o desenvolvimento natural e a educação, buscando apreender como a criança desenvolve sua aprendizagem, por meio da apropriação do que a humanidade construiu historicamente, por meio do trabalho, que é meio de objetivação do homem. Por conseguinte, questiono como pesquisas de teses e dissertações podem sustentar-se na teoria Vigotskiana, sem considerar sua matriz marxista, que não é secundária na teoria do autor, mas fundante. Dessa forma, são incoerentes com o trabalho que o autor desenvolveu no campo da psicologia, além de atenderem à interesses ideológicos neoliberais, por meio da vinculação da teoria do autor soviético, com vertentes pós-modernas, como a do “aprender a aprender”, destacada por Duarte (2006) que apresentarei posteriormente.

Quase todos os textos eximem-se de indicar que Vygotski é um autor de base teórico-epistemológica marxista, sustentado na perspectiva materialista dialética. Das pesquisas que fazem a indicação, destaco uma que especifica a base marxista de Vygotski, no entanto, não concorda com tal concepção usando o autor no que tange a sua contribuição para a linguagem, conforme se pode constatar no trecho retirado do trabalho:

Cito Vygotsky não por assumir sua concepção materialista de homem e de sociedade, pois que não rejeito as bases metafísicas e idealistas que ele rejeitava, mas por reconhecer nele um teórico que contribuiu efetivamente para a compreensão dos determinantes sociais que influenciam o desenvolvimento humano, e, principalmente pela sua contribuição quanto a surdopedagogia. Acredito que as condições materiais influenciam o comportamento humano, como pensava VYGOTSKY, mas não penso que as determinações materiais são capazes de determinar a essência humana. (COD66, 1996, p. 23).

A citação faz parte de uma dissertação de mestrado e essa questão de divergência do autor utilizado, com a perspectiva adotada na pesquisa é indicada na nota de rodapé, não havendo um maior aprofundamento sobre a temática. Chama muito a atenção o fato de a autora afirmar não corroborar a premissa de que os fatores materiais determinam, em última

instância, a essência e a vida humana, contrapondo-se com a adoção de Vigotski, que tem sua teoria psicológica alicerçada nos princípios materialistas dialéticos, conforme foi indicado em parágrafos anteriores.

Como foi destacado, a partir do texto do próprio Vygotski (1997), todo seu trabalho no campo da psicologia foi buscando a contraposição com as teorias empiristas e subjetivistas. Dessa forma, não considerar seu aporte materialista dialético, sua teoria alicerçada no marxismo, que enfoca o trabalho como meio de determinação das relações entre os homens e como meio de construção de sua consciência, é desconsiderar o trabalho desenvolvido pelo autor. Mais do que isso, subjaz aí exatamente uma ideologia afinada com interesses da tendência, a que Duarte (2006) denomina de teoria do “aprender a aprender”.

Para González e Mello (2014, p. 20):

Hoje, para a compreensão da teoria vigotskyana é necessário à compreensão e estudo aprofundado dos pressupostos marxistas. Fica claro que não podemos cair numa vulgarização da Teoria Histórico Cultural (THC), retirando das obras de Vigotsky a alma de seu trabalho, que seria a própria historicidade dialética, fundamentada no materialismo histórico-dialético. Tirar-lhe este ponto dialético à Teoria Histórico-Cultural é tirar-lhe toda a sua essência.

Dessa forma, desvincular Vigotski e a teoria histórico-cultural de suas raízes marxistas é desconsiderar a sua teoria na essência e não compreender o trabalho desenvolvido pelo autor, objetivando estruturar uma psicologia marxista, condizente com a realidade da União Soviética da época, pós-revolução de 1917, que buscava a reconstrução social, e, no campo da educação, buscava a formação do homem novo, fortemente influenciado pelas concepções marxistas. Prestes (2010) destaca sobre esse período:

Com a instalação do poder dos Soviéticos, o primeiro país socialista estava diante de muitos desafios políticos, econômicos, culturais e sociais. A prioridade era a educação, que deveria deixar de ser um privilégio de poucos para se transformar em um dos direitos de qualquer cidadão, criando-se, para isso, um novo sistema de instrução. E isso, num país considerado atrasado, em comparação com os países da Europa; com uma indústria débil (KONDER, 2000); arrasado pelas guerras (mundial e civil); com 90% da população analfabeta e proletariado pequeno, com milhões de crianças órfãs perambulando pelas ruas. Muitos cientistas, pesquisadores e especialistas decidiram permanecer no país e colaborar com o novo regime, mas muitos também imigraram. Aos que ficaram, a Rússia socialista apresentou a tarefa de criar os fundamentos da psicologia e da pedagogia soviéticas, que tinham por objetivo a formação do homem novo, o que criava a demanda de novos modos de pensar a ciência. (PRESTES, 2010, p. 29).

Nesse contexto, a psicologia soviética começa a ser formulada, fortemente influenciada pela produção científica e pelo contexto social pós-revolução. O objetivo da educação estava sendo reformulado antes, ganhando mais força após a revolução. Prestes (2010) indica os objetivos da educação:

Durante os primeiros anos da revolução, foram formulados os objetivos da educação que deveriam corresponder aos princípios da revolução proletária. Refletindo os

interesses das massas trabalhadoras e as necessidades da nova sociedade, a pedagogia soviética contrapôs aos princípios da pedagogia burguesa as ideias de vanguarda da humanidade: humanismo, coletivismo, internacionalismo, democratismo, respeito a personalidade do indivíduo, a ação conjunta da educação com o trabalho produtivo e ao desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes como membros da sociedade. (PRESTES, 2010, p.29)

O papel da mulher, do proletário, das crianças, o aspecto educacional e social passa a ser repensado na sociedade soviética. Essa é a realidade política econômica e social, de tentativa de consolidação do socialismo. A realidade da população com sérios problemas sociais e extrema miséria, dá sustentação às bases de consolidação da psicologia soviética, liderada por Vigotski.

É exatamente entre 1925 e 1930 que os estudos do grupo liderado por Vigotski provocam uma revolução na interpretação da consciência como uma forma especial de organização do comportamento do homem, “uma forma que se fundamenta no social, na história e na cultura”, por isso a psicologia instrumental passa também a ser denominada de histórico-cultural (IAROCHEVSKI, 2007). Esses estudos começam a desempenhar um papel importante na formação dos novos professores, deixando no passado a “velha escola”, pois “para a formação de um homem novo fica perfeitamente claro que, do ponto de vista da influência consciente sobre o curso do processo educativo, a nova escola surge como uma das tarefas essenciais”. (LUNATCHARSKI, 1988, p. 209, grifos do autor). (PRESTES, 2010, p. 29).

Prestes (2010) afirma que apesar de não haver nenhuma indicação direta de Vigotski ao termo “histórico-cultural”, ele representa bem o ideário da época e foi definido e divulgado por Leontiev (1983), especificando que “as funções naturais, ao longo do desenvolvimento, são substituídas pelas funções culturais, que são o resultado de assimilação dos meios historicamente elaborados para orientar os processos psíquicos”. (LEONTIEV, 1983, p. 25 *apud* PRESTES, 2010, p. 31).

A teoria histórico-cultural teve como principais representantes, além de Vigotski, outros colaboradores como Leontiev e Luria. Prestes (2010) destaca sobre a importância dos estudos dos autores:

As biografias científicas de L.S.Vigotski, A.N.Leontiev, A.R.Luria pertencem a uma das mais importantes páginas da história da construção dos fundamentos filosóficos e metodológicos marxistas da psicologia e da pedagogia. A teoria histórico-cultural, nos anos 20, deu início a pesquisa sobre a condição social da gênese da consciência do indivíduo. As pesquisas teóricas e experimentais levaram a um novo entendimento sobre a origem e a estrutura das funções psíquicas superiores, que se diferenciavam radicalmente da psicologia idealista dominante. (PRESTES, 2010, p. 36).

Destaca ainda a importância da teoria histórico-cultural para a psicologia:

O mais importante para Vigotski, ao elaborar a concepção histórico-cultural, era desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas. Para ele a psique humana e a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio. Por isso, as peculiaridades do que é refletido pela psique podem ser explicadas pelas condições e visões de mundo do ser humano. Vigotski não negava a importância do biológico no

desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas transformam-se em novas funções, em funções psíquicas superiores. Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e sob a influência do meio. No entanto, as influências podem ser mais ou menos significativas para o desenvolvimento psicológico, dependendo da idade em que ocorrem. (PRESTES, 2010, p. 36).

A importância de Vigotski para a psicologia, como ciência que busca a compreensão das funções psíquicas humanas, assim como sua vinculação marxista, não podem ser apagadas e desconsideradas, quando há a busca de sustentação de uma pesquisa nesse autor e/ou em sua teoria. Essa ausência e/ou apagamento, coaduna com a crítica feita por Duarte (2006) que afirma que as teorias pós-modernas, alicerçadas no ideário neoliberal, têm se apropriado das ideias de Vigotski.

Retomando os trabalhos analisados, pode-se indicar outra pesquisa que também faz alusão ao vínculo marxista de Vigotski e até critica as pesquisas que não fazem tal explicação. Tal trabalho aponta o equívoco de associar o autor soviético a outras concepções. Essa questão pode ser identificada na seguinte citação:

É importante destacar que alguns autores que se preocuparam em estudar a vida de Vygotsky e suas contribuições teóricas se furtam, em alguns momentos, de apontar a concepção genuinamente marxista de suas teses sobre o desenvolvimento humano e, em muitos momentos, tentam tecer uma via, ao meu ver bastante complicada entre as perspectivas interacionistas e este autor. Considerando as análises e produção de Vygotsky, principalmente, aquelas que se remetem ao “homem duplex” ou homem duplo (traduzindo) é inegável a influência e posição marxista. Em razão disso, torna-se importante demonstrar alguns pontos de interseção desses pensadores (Marx e Vygotsky) resgatando, mesmo que ainda superficialmente (já que esta interface demanda um estudo aprofundado), pontos de confluência dos empréstimos que Vygotsky faz das considerações de Marx. (COD118, 1998, p.6).

A pesquisa indica a vinculação de Vigotski a Marx como sendo estabelecida por meio de “empréstimos”, dando a entender que a psicologia soviética faz algumas “interseções” com Marx. Foi analisado até o momento que Vigotski baseia totalmente sua teoria no marxismo, tomando o materialismo histórico dialético como método de compreensão da psicologia, buscando construir uma psicologia científica. Duarte (2000) explicita como Vigotski fundava sua teoria no marxismo:

A construção da psicologia marxista era vista por Vigotski não como o surgimento de mais uma entre as correntes da psicologia, mas sim como o processo de construção de uma psicologia verdadeiramente científica. Essa psicologia científica não seria, entretanto, construída através da justaposição de citações extraídas dos clássicos do marxismo a dados de pesquisas empíricas realizadas por meio de métodos fundamentados em pressupostos filosóficos contraditórios ao marxismo. Vigotski entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético, enquanto filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos. Vigotski fazia um paralelo entre essa teoria psicológica mediadora e o materialismo histórico, pois este também tem o papel de estabelecer as necessárias mediações entre o

materialismo dialético e a análise das questões concretas, neste caso, as questões concretas da história das sociedades e de cada formação social específica, como o capitalismo, estudado de forma científica por Karl Marx. Por essa razão Vigotski afirmou ser necessária uma teoria que desempenhasse para a psicologia o mesmo papel que a obra *O capital* de Karl Marx desempenha para a análise do capitalismo. (DUARTE, 2000, p.80).

Vigotski quis realizar uma pesquisa sustentada no materialismo histórico dialético, que estivesse para a psicologia, como “*O capital*” está para economia política. Desse modo, não se pode compreender que Vigotski adotou tecnicamente o método, nem tampouco secundariamente a concepção marxista. Mas ao contrário, elaborou todo o seu pensamento e pesquisa norteado pela concepção materialista, visando a construção de uma psicologia marxista.

A pesquisa indicada, no entanto, ao longo do trabalho abandona tal matriz e faz o trânsito entre teóricos marxistas e pós-modernos, sem nenhuma análise crítica, principalmente quando trata dos autores que sustentam as concepções de educação de surdos, que claramente ancora-se em teorias pós-estruturalistas.

Essa questão da matriz marxista de Vigotski, assim como na pesquisa indicada anteriormente, também foi destacada em uma nota de rodapé. O trabalho, fala de Marx e da diferenciação entre os homens e os animais, por meio da criação dos instrumentos e das relações sociais e históricas entre os homens por meio de signos. Retoma Vigotski indicando a importância que o autor dá para a linguagem e a mediação, no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. No entanto, na concepção sobre linguagem, adota a que está centrada no discurso como a mais adequada à educação de surdos. (COD118).

Newton Duarte (2006) indica que os grandes problemas que se tem quanto à análise do pensamento de Vigotski, é justamente a dissociação de sua matriz teórica marxista e a consequente vinculação do autor soviético com concepções ecléticas sustentadas nas perspectivas pós-modernas, que segundo ele, fundamentam-se em uma ideologia neoliberal.

Duarte (2000) retoma a questão de Vigotski ter o método de Marx como imprescindível para a constituição de sua psicologia materialista, não havendo espaço para ecletismos, conforme ele explicita:

Quando Vigotski afirmava querer apreender da globalidade do método de Marx como se constrói a ciência, isso não pode, portanto, ser interpretado num sentido pragmático, bastante corrente nos dias de hoje quando é focalizada a questão do método em educação (os métodos de pesquisa e os métodos de ensino), como se Vigotski pretendesse adotar de Marx apenas aquilo que fosse imediatamente útil à pesquisa no campo da psicologia. Vigotski pretendia fundamentar em Marx a construção da psicologia, pretendia construir uma psicologia marxista e para isso se fazia imprescindível a adoção do método de Marx em sua globalidade. Não há margem para ecletismos nem para justaposições que desconsiderem o núcleo da concepção marxista de ser humano, de sociedade e de história. Nesse sentido, nos

dias de hoje não é demais ressaltar que Vigotski entendia que o próprio desenvolvimento da psicologia enquanto ciência está condicionado ao avanço do processo de construção de uma sociedade socialista. (DUARTE, 2000, p. 82).

Afirma que a psicologia de Vigotski adota o materismo dialético em sua globalidade, compreendendo a realidade como desenvolvimento humano, condicionado pelo capitalismo e compromissado com a sua superação, por meio da construção da sociedade comunista. A adoção do autor soviético desvinculando-o dessas bases materialistas é analisada por Duarte (2006).

Em seu livro “Vigotski e o ‘aprender a aprender’: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”, destaca que o objetivo do trabalho é mostrar que a tentativa de distanciar o pensamento vigotskiano de sua matriz marxista está intimamente ligada a crescente vinculação de vigotski às vertentes pós-modernas. Os autores que indicam a relação de Vigotski com Marx de forma secundária, não estão dando a devida centralidade a influência deste último:

Claro que nenhum dos intérpretes de Vigotski poderia afirmar que a obra desse autor não teria sofrido qualquer influência do marxismo. Mas o fato de ser admitida essa influência não implica necessariamente a aceitação da tese de que a característica central da psicologia vigotskiana seja a de constituir-se em uma contribuição para a construção de uma psicologia marxista. Ou seja, muitos autores podem admitir que Vigotski tenha sido, de alguma forma, influenciado pelo marxismo e, mesmo assim, apresentarem uma leitura do pensamento desse autor que o afasta do universo político-ideológico de luta pela superação do capitalismo e pela construção de uma sociedade socialista. Muitos autores que admitem a influência do marxismo na psicologia vigotskiana acabam, no conjunto de sua interpretação, por relegar essa influência à condição de um detalhe periférico, acidental, mero resquício do discurso dominante existente no ambiente cultural no qual vivia Vigotski ou até mesmo uma concessão a pressões políticas externas e estranhas ao universo do pensamento vigotskiano. (DUARTE, 2006, p. 3).

Dentre os trabalhos analisados nesta tese, 7 fizeram indicação da matriz conceitual de sustentação marxista de Vigotski, 3 citaram Marx sem necessariamente relacioná-lo à Vigotski e 21 não fizeram nenhuma menção a essa questão. Essas informações nos indicam um cenário de debate no campo da educação de surdos, que se propõe a trabalhar com o autor soviético, esvaziado de suas bases conceituais fundantes, sendo o autor utilizado como base conceitual que dialoga com qualquer outra matriz teórica, marcando um ecletismo. Além disso, infere-se uma escassez de conhecimento, da teoria e da importância do autor para a psicologia e para a educação.

Barroco (2007) afirma que a teoria de Vigotski é totalmente sustentada no Marxismo, na qual o autor explica, justamente com seus seguidores “o processo vivenciado pelo homem, da sua passagem da condição de espécie biológica rumo à de gênero humano e, desta condição, à de homem particular”. (BARROCO, 2007, p. 246).

Esse problema já indicado por Newton Duarte, tem se apresentado mais gravemente no debate sobre a educação de surdos, na medida em que 21 dos 31 trabalhos analisados, ou seja, 67,74% dos trabalhos ignoram que Vigotski é marxista, quando na realidade sua teoria está intimamente vinculada ao materialismo histórico e dialético. Isto posto, corroboro a crítica feita por Duarte (2006) quando diz que há uma apropriação indevida de Vigotski e uma vulgarização de sua concepção psicológica, atendendo diretamente aos preceitos da teoria do “aprender a aprender”. Assim, as pesquisas são marcadas por um forte ecletismo conceitual, conceito sobre o qual Lombardi (2010, p. 96) faz a seguinte reflexão:

Penso que, além das clássicas concepções (ou tradições), também historicamente foram e são produzidas, metodológica e teoricamente, vários **ecletismos** que, a rigor, são fusões ou articulações as mais diversas entre concepções e autores diferenciados. Pelo uso do termo ecletismo não estou querendo descredenciar as formas novidadeiras de pensar, mas busco retomar o significado de uma postura filosófica – o *Ecletismo* –, ainda originada na Antiguidade grega, frequentemente retomada na história do pensamento, e que se caracteriza pela justaposição de teses e argumentos oriundos de doutrinas filosóficas diversas, formando uma visão de mundo pluralista e multifacetada. É, assim, eclética toda e qualquer teoria, prática ou disposição intelectual que se caracteriza pela escolha do que parece melhor entre várias doutrinas, métodos ou estilos. (LOMBARDI, 2010, p.96).

A explicação de Lombardi (2010) é bastante elucidativa e clara com o que vem a ser ecletismo, dando-me suporte para o argumento de que a apropriação de Vigotski para fundamentar as teses e dissertações, no campo de pesquisa sobre educação de surdos está fortemente marcado por esse ecletismo filosófico. Essa prática justapõe o autor com matrizes teóricas diversas, diminuindo sua importância para o debate marxista sobre o desenvolvimento humano, na medida em que é utilizado para sustentar particularismo e subjetivismo.

Sobre o ecletismo, em um dos trabalhos analisados, há uma justificativa prévia para o uso indistinto de autores de diferentes abordagens teóricas, no entanto, sem a devida análise crítica sobre os mesmos. Destaco a explicação apontada na pesquisa que afirma: “Os autores utilizados não necessariamente comungam das mesmas ideias sobre surdez, entretanto foram utilizados para uma compreensão geral do tema”. (COD53, 2013, p. 55). Esse esclarecimento é indicado em nota de rodapé, demonstrando a pouca preocupação com o respeito e coerência científica, dispensado pela maioria das pesquisas, quanto ao referencial teórico-metodológico adotado.

Se autores basilares das pesquisas sobre surdez, como Carlos Skliar, fazem uso da teoria histórico-cultural e de Vigotski, para justificar sua concepção subjetivista denominada de modelo scioantropológico sobre a surdez, acredita-se que as pesquisas que bebem nessa fonte, irão reproduzir tal relação do autor marxista com as teorias pós-modernas.

Skliar (1997) é citado em 20 trabalhos, ou seja, 64,51% dos trabalhos fundamentam a concepção de educação de surdos, nas visões de cultura, identidade, comunidade, defendidas pelo referido autor. Não é meu objetivo buscar as bases teóricas de todos os autores da surdez que são usados nas pesquisas, faço o destaque de Carlos Skliar, pois uma das pesquisas (COD217, 2011), atribuiu a ele a autoria pela relação estabelecida entre a teoria histórico-cultural de Vigotski e a abordagem socioantropológica sobre a surdez. Por isso, fez-se necessário buscar a obra mencionada, para debater a questão, conforme foi feito na seção anterior.

Retomo Skliar (1997) e a relação feita, novamente, depois de toda a explanação da teoria psicológica de Vigotski de desenvolvimento do psiquismo e das funções psíquicas superiores, sua vinculação direta e clara ao marxismo e a Marx, para indicar mais uma vez, que o uso indevido do autor, inclusive, por teóricos renomados no campo da surdez, pode ter exercido forte influência, nas pesquisas, no campo da surdez aqui analisadas.

Alto a essa hipótese, as traduções resumidas e mutiladas das obras de Vigotski feitas por tradutores brasileiros. Não poderia me refutar a indicar esse aspecto, mesmo não sendo esse o objetivo da pesquisa, mas fica a questão para estimular o desenvolvimento de novas pesquisas no campo da surdez, que buscam uma análise crítica acerca da realidade da educação de surdos no Brasil, sustentadas no marxismo para confrontar com a enxurrada de pesquisas e, predominância quase absoluta de perspectivas pós-modernas nas teses e dissertações dos programas de pós-graduações em educação, mesmo nos trabalhos que se propõem a ser marxistas, através do uso de Vigotski.

Sobre as traduções de Vigotski, Prestes (2010, p. 11) afirma que “algumas adulterações intencionais na tradução de obras de Vigotski escondem-se sob um véu ideológico quase imperceptível para o leitor”. A autora critica que essas traduções são feitas, principalmente, de versões resumidas do inglês e indica a obra “*Pensamento e Linguagem*”, na qual os tradutores apontam claramente a interferência nas ideias do autor, criticando inclusive a exatidão e clareza do autor, como se a eles coubessem tal análise.

A primeira edição de *Pensamento e Linguagem* apareceu alguns meses após a morte de seu autor. Ao preparar o livro para publicação, Vigotski tentou juntar ensaios avulsos num todo coerente. Muitos deles haviam sido escritos anteriormente, e alguns haviam sido publicados; outros foram ditados durante a fase final de sua doença. O livro não é muito bem organizado – talvez por ter sido preparado as pressas – o que torna um tanto difícil a apreensão imediata de sua unidade interna essencial. Algumas discussões são repetidas quase que palavra por palavra em capítulos diferentes, quando não no mesmo capítulo; numerosas digressões polêmicas fazem com que o desenvolvimento das ideias seja um tanto obscuro. (VIGOTSKI, 2005, p. XV).

A citação acima seria uma “justificativa” para o tradutor fazer a alteração na obra de Vigotski, conforme dito claramente no excerto abaixo:

Ao traduzir o livro, **simplificamos e tornamos mais claro** o estilo de Vigotski, ao mesmo tempo que nos esforçamos para reproduzir com exatidão o seu sentido. A organização interna dos capítulos foi preservada, exceto no Capítulo 2, onde **omissões externas resultaram em uma reestruturação do texto** e em um número extremamente reduzido de subdivisões. (VIGOTSKI, 2005, p. XV) (grifo meu).

O tradutor ainda afirma que essa “versão simplificada do original”, com as alterações e interferências realizadas, não afetou a ideia original do autor e teve como objetivo deixar mais clara as ideias de Vigotski. Prestes (2010) problematiza a questão dos intérpretes interferirem na supressão das ideias do autor, imagine se todos os teóricos tiverem sua teoria deturbada, por motivos de tradução, apenas porque repete suas ideias (que pode ser proposital, na medida em que o autor queira ressaltar aquela questão) ou, simplesmente, as suprime por julgá-las pouco claras ou irrelevantes.

Prestes (2010) é bastante categórica quanto à tradução para o Português da versão em inglês da obra de Vigotski, classificando-a como uma agressão a obra do autor:

A primeira edição brasileira de *Michlenie e retch* (traduzido como *Pensamento e Linguagem*) foi uma tradução da versão norte-americana sob o título *Thought and Language*, editada por E.Hanfmann e G.Vakar e traduzida para o português por Jefferson Luiz Camargo. Essa edição data de 1987 e **é uma demonstração da ação de violência contra a produção científica de um pensador e, sem exageros, deve ser vista como uma das maiores agressões as obras de Vigotski** que não foram cometidas nem mesmo em seu país, onde ficou proibido durante muito tempo. (PRESTES, 2010, p. 67) (grifo meu).

Então, a fundamentação de pesquisas, sustentadas na tradução brasileira, que teve como base a versão resumida do inglês, pode comprometer a fidedignidade das ideias do autor, pois os próprios tradutores já realizaram “um crivo”, não ideologicamente desprezioso, das bases fundantes do pensamento do psicólogo. A autora indica essa tradução como uma das maiores violências contra a produção científica do autor, tamanha é a deturpação realizada na referida tradução.

Dos trabalhos analisados 18 utilizam a tradução brasileira de “Pensamento e Linguagem” e 9 utilizam a tradução intitulada “A construção do pensamento e da Linguagem”. A tabela abaixo indica as obras de Vigotski citadas nas teses e dissertações:

Tabela 23 - Obras de Vigotski utilizadas nas teses e dissertações

OBRAS DE VIGOTSKI	COD	QTD
VIGOTSKI, L.S. Psicologia Pedagógica . 2.ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.	179; 217; 185; 52; 53; 182	6

VYGOTSKY, L.S. A formação Social da Mente . São Paulo: Martins Fontes, 2002.	66; 116; 118; 119; 121; 156; 89; 32; 232; 46; 87; 100; 30; 179; 94; 217; 33; 47; 49; 185; 52; 53; 182	23
VYGOSTKI, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores . Trad. José Cipolla Neto e Luis S, Solange C. 5ª ed. In: COLE, Michael et al (orgs). São Paulo: Martins Fontes, 1994.	160	1
VYGOTSKY, L.S. A construção do pensamento e da linguagem . São Paulo: Martins Fontes, 2001.	109; 32; 232; 46; 160; 179; 49; 185; 182	9
VYGOTSKY, L.S. Fundamentos de Defectologia . Madrid: Visor DIS, S.A, 1997 [Obras Escogidas].	66; 116; 118; 119; 156; 32; 232; 46; 87; 30; 110; 179; 34; 94; 217; 47; 53	17
VYGOTSKI, L.S. Pensamento e linguagem . São Paulo: Martins Fontes, 1993.	66; 116; 118; 119; 121; 254; 156; 89; 32; 46; 100; 179; 94; 33; 47; 185; 53; 182	18
VYGOTSKI, L.S.. La imaginación y el arte en la infancia . 6ª Ed. Madrid: Ediciones Akal, 2003a.	118; 217; 182	3
VYGOTSKI, L.S. Pensamiento y lenguaje . 1ª Ed. nesta apresentação. Barcelona: Paidós Surcos 36, 2010a.	217	1
VYGOTSKI, L.S. Teoría de las emociones . Estudio Histórico-psicológico. Madrid: Akal. 2010b.	217	1
VYGOTSKI, L.S. Imaginação e criação na infância: ensaios psicológicos: livro para professores . Apresentação e comentários Ana Smolka, tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.	217	1
VYGOTSKI, L.S. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem . 10ª edição. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.	110; 116; 217; 33; 182	5
VIGOTSKI, L.S. O Desenvolvimento Psicológico na Infância . Tradução BERLINER, C. São Paulo: Martins Fontes, 1998.	185	1
VYGOTSKY, L. S. Problems of General Psychology . Nova York: Plenum Press, 1987. vol.1.	116; 182	2
VIGOTSKI, L. S. Obras Completas . Tomo cinco. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.	254; 109; 182	3
VIGOTSKI, L. S. Obras Escogidas , Tomo I. Madri: Visor e MEC, 1991.	254; 182	2
VIGOTSKI, L. S. Obras Escogidas . Tomo I I. Madrid. Visor, 1982.	160; 254	2
VIGOTSKI, L. S. Obras Escogidas . Tomo I I I. Madrid. Visor. 1983.	254; 110; 160; 109	4
VIGOTSKI, L. S. Sobre a questão do multilinguismo na infância. Teias , Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005 (Tradução: Zoia Prestes).	182	1
VIGOTSKI, L. S. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. In: PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil . Repercussões no campo educacional. 2010. 293 f.Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.	182	1

VIGOTSKI, L. S. Uma defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Educação e Pesquisa , São Paulo, v. 37, nº 4, p. 861-870, dez. 2011.	182	1
Vygotsky, L.S. The genesis of higher mental functions (Trad). In: Wertsch, J.V. (Org.) <i>The concept of activity in Soviet Psychology</i> . Nova Iorque, M.S. Sharpe, 1981.	116	1
Vygotsky, L.S. Concrete Human Psychology. <i>Soviet Psychology</i> , 27 (2):53-77, 1989.	116	1
Vygotsky, L.S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Havana. Redacción de Ciencias Medicas, 1987.	118	1
Vygotski, L. S. - El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores - Barcelona: Crítica, 2003.	232	1
VYGOTSKY, L. <i>El problema del entorno</i> . Tradução do Corpo de Tradutores da Universidade de Havana, 1935, mimeo.	110	1
VYGOSTKI, Lev Semionovich. Manuscritos de 1929. Educação e sociedade: Vygostky – o manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem. Cadernos CEDES , Campinas, nº 71, 2000.	160	1

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise dos dados empíricos.

Percebe-se através da tabela que o maior número de obras utilizadas foi de obras traduzidas para o Português, o que pode ter comprometido a apreensão da teoria de Vigotski, principalmente, suas bases marxistas e as ferrenhas críticas feitas à psicologia tradicional.

Apesar dessas traduções, a obra de Vigotski é amplamente divulgada e tem destaque no campo de uma teoria psicológica marxista. Prestes (2010) destaca:

A importância da produção acadêmica de Vigotski jamais poderá ser medida pela brevidade de sua trajetória de vida, ou seja, 37 anos. Seus textos continuam instigando os estudiosos das mais diferentes áreas, assim como foi o diapasão de sua atividade científica, com pesquisas e estudos relacionados a defectologia, a neurologia, a psiquiatria, a educação, a psicologia, entre outros, revelando assim a consistência e a atualidade de seu pensamento para as questões do contexto social, cultural e político de sua época. Apesar de ser considerado, hoje, um pensador que revolucionou a psicologia, antecipando em muitos anos questões fundamentais que são examinadas na atualidade e de ser, efetivamente, quem estabeleceu as bases de uma psicologia genuinamente soviética, foi um estrangeiro em sua época e em sua pátria. Estrangeiro em dois sentidos. Conforme aponta Kozulin (1994, p. 14), “os textos de Vigotski tem muito pouco a oferecer em matéria de respostas definitivas a enigmas científicos. Sua habilidade mais característica era a de transformar o que pareciam respostas a esses enigmas em questões novas e mais profundas”. Todavia, essas questões somente foram reconhecidas por seus contemporâneos, décadas depois de formuladas. Esse é o primeiro sentido dado a palavra estrangeiro. O segundo diz respeito à difusão de seu trabalho em seu próprio país. Sua obra foi censurada e proibida na União Soviética entre meados dos anos trinta a meados da década de cinquenta do século passado, “o que significou que toda uma geração de psicólogos soviéticos cresceu com um conhecimento muito limitado de suas ideias”. (KOZULIN, 1994, p. 16). (PRESTES, 2010, p. 54 e 55).

As obras de Vigotski são nos dias de hoje, indiscutivelmente, consideradas clássicas, no entanto, teve um histórico de censuras e traduções deturpadoras de suas ideias, o

que não tira de maneira alguma a importância do autor para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo e da importância da mediação, da linguagem como provenientes da ação social humana. Esses conceitos são determinados pelas condições materiais concretas e das relações dos homens com a natureza, com o trabalho e com os outros homens.

Fundamentado na relevância do autor e ressaltando a apropriação indevida indicada por Prestes (2010) e Duarte (2006), tendo sido também confirmada nas pesquisas aqui analisadas sobre surdez, trago a análise de Duarte (2006) e o que ele denomina de “*aprender a aprender*” como uma das marcantes consequências ideológicas dessa apropriação.

4.2.2 A teoria do aprender a aprender

As pesquisas analisadas, ao se apropriarem indevidamente de Vigotski, acabam por atender aos preceitos da sociedade capitalista, na medida em que não confrontam suas bases de sustentação, que é a exploração pelo trabalho e a divisão de classes. Dessa maneira, a educação de surdos dentro de uma análise que privilegie a particularização e o esvaziamento teórico, também atenderia a esse interesse do capital, que segundo Duarte (2006) são características das teorias fundamentadas no lema do “aprender a aprender”.

Duarte (2006) explica a luta ideológica da aproximação de Vigotski com o lema educacional do “aprender a aprender” e a tentativa de distanciamento do autor de suas raízes marxistas, de modo que coadunam para o fortalecimento da reprodução do capital. A educação nessa perspectiva corrobora para essa reprodução, pois retira da função da escola o papel de transmitir conhecimento. As pedagogias que se sustentam no lema “aprender a aprender”, indicado pelo autor, visam perpetuar os interesses da classe burguesa, acirrando as contradições e auxiliando na perpetuação da sociedade capitalista.

Sobre a contradição, afirma que atualmente esta está mais acentuada:

Por um lado, nunca a produção e a reprodução das condições materiais da existência social exigiram tanto a participação do conhecimento e o desenvolvimento intelectual daqueles que atuam no processo produtivo, mas, por outro, a automação diminui o número de trabalhadores necessários à produção material, gerando uma massa cada vez maior de excluídos e a possibilidade de exploração maior dos que estão nos postos de trabalho sob a permanente ameaça de desemprego. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação do nível intelectual precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada aos aspectos mais imediatamente atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho, evitando-se a todo custo que o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção. (DUARTE, 2006, p. 5-6).

Para manter a sua hegemonia, a classe burguesa utiliza-se de diferentes instrumentos de persuasão e convencimento, camuflando as desigualdades e, por vezes, lançando mão da coerção, a fim de manter o seu poder na sociedade de classes. Um dos mecanismos utilizados pela classe dominante para ter a adesão da população são os projetos sociais que têm como finalidade evitar maiores oposições ao projeto social de exploração do capital, conformando assim as massas e oferecendo um paliativo às desigualdades. Para controlar as crises sociais, a classe dominante vai dosando o nível de conhecimento oferecido à população, o mínimo suficiente para sua adaptação, enquanto para as elites são os níveis mais elevados de ensino para que possa gerenciar o processo econômico da sociedade capitalista.

O lema do “aprender a aprender” veio ao encontro desse interesse de oferta de educação, de forma controlada à população, com vistas a evitar uma organização e contestação por parte dos explorados pelo capital. Duarte (2006, p. 8) afirma: “Nossa avaliação é a de que o núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar”. Enquanto o “aprender a aprender” vai disponibilizando uma educação alienada e fragmentada para a população, novas formas de aperfeiçoamento e avanço são ofertadas às elites, na sociedade capitalista.

Duarte (2006) aponta a saída para a superação da sociedade capitalista:

A estratégia de luta daqueles que estejam comprometidos com a superação da sociedade capitalista deve ser a de agudizar as contradições dessa sociedade, na direção de uma efetiva socialização dos meios de produção. No caso da educação escolar, trata-se de resistir a todas as artimanhas da ideologia dominante, que resultam em processos objetivos pelos quais a sociedade contemporânea lança as massas não só na miséria material mas também na miséria intelectual. O capitalismo não generaliza o tempo de lazer mas sim o desemprego. Por sua vez, o lazer torna-se cada vez mais um espaço privilegiado para as mais profundas formas de alienação das consciências, isto é, para as mais aviltantes formas de manipulação da subjetividade dos indivíduos, transformando-os em seres interiormente vazios, que só conseguem pensar, sentir e agir dentro dos estereótipos ditados pela última moda. A mesma sociedade – que tanto prega a individualidade, a autonomia, a liberdade e a criatividade como seus mais altos valores -, opera nos indivíduos a mais brutal padronização e o mais brutal esvaziamento. A mesma sociedade que criou e desenvolveu formas extremamente eficazes, do ponto de vista técnico, para a produção e a difusão do conhecimento produz um brutal empobrecimento da cultura. (DUARTE, 2006, p. 8-9).

Na sociedade pautada no socialismo, a educação e o lazer são dozados de forma desigual para pobres e ricos. Aos pobres resta a venda da sua mão de obra e serem explorados para a obtenção de mais valia, em um processo no qual a possibilidade de lazer é quase nulo.

Aos ricos cabem o ócio e a exploração dos trabalhadores, podendo usufruir da melhor educação e de tempo de acesso ao lazer e à cultura erudita. Essas contradições mantêm as desigualdades sociais e dá a ela um ar de naturalidade. Nessa relação exarceba-se a alienação nas relações de trabalho.

Caberia à educação sustentada no “aprender a aprender”, preparar o indivíduo para se ajustar às condições de subordinação impostas pela sociedade. Para contrapor-se a essa ideia, Duarte (2006) afirma que o papel principal da educação é transmitir o saber historicamente construído, com isso indo contra as proposições do lema do “aprender a aprender” e contra a sociedade capitalista. Sustentado na crítica que Saviani faz ao processo de formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as críticas a forma isolada de como ela foi feita, Duarte (2006) afirma que:

A resistência ativa deve enfrentar todas as medidas que buscam impedir a escola de realizar seu papel de socialização do domínio do saber objetivo nas suas formas mais desenvolvidas. Assim, contra uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas, devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos; contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo; contra uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial que, no limite, negam a possibilidade de um conhecimento objetivo e eliminam de seu vocabulário a palavra *verdade*, devemos lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançam validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural, é impossível o desenvolvimento de ações coletivas conscientemente dirigidas para a meta de superação da sociedade capitalista. (DUARTE, 2006, p.10).

A educação deve centrar na busca da socialização dos conhecimentos que estão sustentados cientificamente e são produto do trabalho humano historicamente construído. Não podem limitar-se as necessidades imediatas dos alunos, que corresponde, como afirma o autor, à realidade alienante proveniente da sociedade dividida em classes. O conhecimento deve caminhar do conhecimento empírico para o conhecimento científico, a fim de possibilitar o desenvolvimento da consciência humana e de seu psiquismo.

Uma psicologia marxista seria aquela fundamentada na história do psiquismo humano, desprendendo-se das visões não científicas e a-históricas, fundamentadas no ecletismo. Duarte (2006) afirma que a não compreensão dos princípios filosóficos da psicologia marxista presente em Vigotski acarreta na incompreensão do pensamento do autor soviético e em distorções de sua teoria:

As leituras neoliberais e pós-modernas da obra vigostskiana, independentemente das intenções dos autores dessas leituras (que podem até ser autores que se situam entre

os pensadores de esquerda), acabam por ter o efeito de neutralizar o papel que a difusão do pensamento vigotskiano em mais um instrumento ideológico útil ao esvaziamento do processo educacional escolar. (DUARTE, 2006, p. 11).

A análise de Vigotski, pautada no ideário neoliberal, exerce a função de neutralizar o conhecimento revolucionário presente no marxismo ancorado na psicologia histórico-cultural. Essa prática esvazia a teoria do psicólogo soviético de todo e qualquer confronto com a sociedade capitalista e de busca, em contraposição, da sociedade socialista.

Duarte (2006) sustentado em Vigotski, afirma que assim como Marx desenvolveu sua análise da sociedade capitalista, a partir de um processo histórico, também a psicologia marxista, deve ser sustentada na análise histórica e científica da psicologia, do psiquismo humano.

Afirma que as apropriações indevidas do pensamento de Vigotski pelas teorias pós-modernas, buscam sustentação para:

1. a defesa da centralidade das interações discursivas (a linguagem) na constituição do ser social, por oposição à concepção marxista, para a qual o trabalho é o princípio fundante do ser social;
2. a defesa de concepções multiculturalistas por oposição ao princípio da existência de uma cultura de valor universal a ser transmitida pela escola, concepções essas decorrentes de leituras superficiais da questão, em Vigotski, do papel da cultura na formação do psiquismo humano;
3. a defesa de uma abordagem epistemológica centrada no singular e no cotidiano, por oposição à categoria de totalidade que é erroneamente identificada como expressão de concepções totalitárias e tributárias de abordagens sociologizantes incapazes de dar conta da individualidade de cada aluno e de cada professor;
4. a defesa da interação linguística como um processo social e democrático de construção coletiva do saber, através da "negociação" de significados culturais, por oposição a concepções pedagógicas que defendem o princípio de que cabe ao professor e à escola a transmissão de conhecimento;
5. a defesa da interação entre alunos (entre pares) como uma interação mais democrática do que a relação "vertical", hierarquizada, entre professor e aluno, relação essa que seria, no plano pedagógico, uma reprodução do poder capilar que permearia toda a sociedade;
6. a defesa da necessidade de os estudos e pesquisas educacionais romperem com paradigmas "já superados" de racionalidade científica e superarem as distinções entre ciência e arte, através de uma pseudo-estetização da análise das questões relativas à educação, pretensamente apoiada no livro *Psicologia da Arte*. (VIGOTSKI, 1972 e 1999). (DUARTE, 2006, p. 22-23).

As apropriações indevidas de Vigotski sustentam-se no discurso, no multicultural, no singular, nas interações linguísticas, na centralidade do ensino pautado nos interesses do aluno. Todas essas discussões são tecidas em torno de si mesmas e distanciadas da totalidade, qual seja: a sociedade capitalista e a divisão de classes. As leituras pós-modernas das obras de Vigotski se dão de diferentes maneiras e muitas vezes se misturam com outras vertentes teóricas. Os autores que fazem tal análise sustentam-se nas seguintes afirmações:

1. aceitação tácita, sem justificativas consistentes, da existência de uma crise dos paradigmas clássicos neste final de milênio;

2. aceitação também tácita de que uma atitude desejável da parte dos intelectuais é a de que valorizem a emergência e/ou recuperação de outras formas de conhecimento e de pensamento, além da ciência e do pensamento racional, posto que estes teriam já se mostrado incapazes de traduzir a complexidade e a imprevisibilidade dos processos naturais e sociais;
3. a secundarização ou até mesmo eliminação da categoria trabalho como fundamento ontológico da esfera do ser social e a elevação da interação linguística ao status de fenômeno fundante da vida social e da individualidade;
4. a caracterização da esfera social como uma esfera essencialmente simbólica;
5. a identificação explícita ou implícita entre as categorias “realidade”, “cotidiano” e “particular”, isto é, o real seria o particular e o cotidiano;
6. a defesa da necessidade de “resgate” da dimensão lúdica do processo de conhecimento por meio da incorporação às esferas “do cognitivo” e “do social”, da esfera “do desejo”. (DUARTE, 2006, p.23).

Essas influências neoliberais e pós-modernas das obras do autor, que não acontecem apenas no Brasil, estão condizentes com as teorias do “aprender a aprender” que estão em sintonia com o capitalismo globalizado, que sustentam e reproduzem a “concepção liberal-burguesa de homem, de sociedade e de educação”. Duarte (2006) tem como hipótese que essas apropriações indevidas ocorrem devido à predominância de uma visão naturalizante de ser humano, que mesmo quando relaciona o desenvolvimento como vinculado à realidade social, mantém a visão naturalizante na forma de analisar a relação do indivíduo com a sociedade. (DUARTE, 2006, p. 24-25). Afirma que a ideologia na qual estão baseadas essas concepções não são neutras e servem para manter a ideologia dominante e explica:

Essa é a grande diferença entre, por um lado, o caráter necessariamente ideológico das concepções neoliberais e pós-modernas, como expressões dos interesses dominantes no capitalismo contemporâneo e, por outro lado, o caráter também necessariamente ideológico da crítica marxista a esse mesmo capitalismo: a ideologia de classes dominantes, mesmo quando se apresenta como um conhecimento objetivo, neutro, não-ideológico, científico, está comprometida com a mistificação da realidade, com a não objetividade do conhecimento, com o escamoteamento da verdade. (DUARTE, 2006, p. 25-26).

As concepções sustentadas no lema “aprender a aprender” foram “revigoradas” nas últimas décadas pela difusão da psicologia genética de Jean Piaget, referenciando a educação no Brasil, vinculada ao movimento escolanovista, a partir da década de 1980. Esse fenômeno ocorreu devido à mundialização do capital e da ideologia neoliberal, que no plano teórico correspondem à perspectiva pós-modernista e pós-estruturalista. Duarte (2006) afirma que um dos temas mais explorados no campo educacional tem sido a individualidade e ressalta a necessidade de buscar confrontar as concepções neoliberais, por uma sólida crítica marxista sobre o tema.

Continua destacando sobre um estudo que fez no qual indica cinco hipóteses para uma leitura e apropriação pedagógica da psicologia histórico-cultural, que são:

Primeira hipótese: para se compreender o pensamento de Vigotski e sua escola é indispensável o estudo dos fundamentos marxistas dessa escola psicológica;

Segunda hipótese: a obra de Vigotski precisa ser estudada como parte de um todo maior, aquele formado pelo conjunto dos trabalhos elaborados pela psicologia histórico-cultural;

Terceira hipótese: a escola de Vigotski não é interacionista nem construtivista;

Quarta hipótese: é necessária uma relação consciente para com o ideário pedagógico que esteja mediatizando a leitura que os educadores brasileiros vêm fazendo dos trabalhos da escola de Vigotski;

Quinta hipótese: uma leitura pedagógica escolanovista dos trabalhos da escola de Vigotski se contrapõe aos princípios pedagógicos contidos nessa escola psicológica. (DUARTE, 1996 apud DUARTE, 2006, p. 31-32).

O não atendimento dessas hipóteses marca um ecletismo e uso inapropriado da teoria da psicologia, criada por Vigotski. A fragilidade desse uso da teoria do autor está, justamente centrado, como destaquei nas pesquisas, na não identificação de Vigotski com o Marxismo, na não vinculação do autor com a psicologia histórico-cultural e da relação indistinta do teórico com teorias de outras matrizes teóricas, como o escolanovismo, por exemplo.

Duarte (2006) aponta que o lema “aprender a aprender” está repleto de posicionamentos valorativos, seja no escolanovismo ou no construtivismo. O primeiro posicionamento valorativo seria a afirmação de que a aprendizagem do indivíduo se dá por si mesma, isso implica que a criança deve aprender sozinha para desenvolver sua autonomia, sendo o processo de transmissão criticado e combatido.

O segundo posicionamento valorativo é a afirmação de que é mais importante o aluno aprender o “método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos” do que os próprios conhecimentos elaborados historicamente por outras pessoas. Na valorização do método ao invés do conhecimento, emerge também a valorização de uma educação pautada no relativismo, pois em nome de uma pretensa educação democrática não poderia privilegiar uma determinada concepção ideológica. Destaca a concepção de Piaget em todas as questões valorativas, e acrescenta a busca de uma neutralidade na abordagem da educação moral, a fim de servir para qualquer uma visão, seja religiosa ou laica. A pretensa busca por não privilegiar nenhuma concepção, seja científica, política etc, corrobora a doutrina liberal.

O terceiro posicionamento valorativo está na ideia de que a aprendizagem para ser significativa deve estar centrada nos interesses da criança. Essa visão é muito propagada na escola nova, na tentativa de confrontar a educação tradicional. O quarto posicionamento valorativo é que a educação deve preparar o aluno para as constantes mudanças sociais, afirmando a provisoriedade do conhecimento, frente à dinâmica de transformação social. Para ele:

O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital. (DUARTE, 2006, p. 42).

Esses quatro posicionamentos valorativos estão presentes em muitos autores brasileiros e estrangeiros, inclusive aqueles que outrora defendiam uma análise crítica do ideário escolanovista. Isso se deve a força e aceitação do “aprender a aprender”, inclusive em documentos e discursos oficiais, tais como: Relatório Jacques Delors; Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, volume 1, 1ª a 4ª série. O Relatório Jacques Delors determinou diretrizes para a educação mundial e no Brasil teve uma edição, publicada, no Governo Fernando Henrique Cardoso, que tinha como ministro da educação, na época, Paulo Renato Souza. Segundo Duarte (2006), esse relatório visava a adequação da educação aos ditames do capital globalizado, propagando a ideologia da liberdade individual e o incentivo ao empreendedorismo e à criatividade, fundamentos escamoteadores do processo de domínio do capital. Este é visto como um desenvolvimento natural e espontâneo, no qual devemos nos preparar e nos adaptar ao contínuo “progresso”.

Nesse contexto de busca do capital por manter sua hegemonia, a educação ocupa uma contraditória posição, na qual de um lado é valorizada, a fim de que os trabalhadores se adequem às novas exigências de formação, porém, por outro lado, é desvalorizada e controlada para que esse mesmo trabalhador não alcance através da apropriação de conhecimentos uma posição de ameaça ao capital. Destaca também o lugar ideológico privilegiado do discurso sobre a educação, apontando as exigências de novas formações e ao mesmo tempo não criando muitas expectativas aos trabalhadores em torno da apropriação de conhecimentos. Cabe a educação “esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade”. (DUARTE, 2006, p. 47). Os pilares da educação, segundo o relatório seria: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esses pilares atenderiam aos interesses da classe dominante de controle das dominadas, sobre tais intenções, Duarte (2006) afirma:

As classes dominantes já sabem, há muito tempo, que as classes dominadas precisam de normas morais que cerceiem a possibilidade de o descontentamento transformar-se em revolta social. É claro que não podemos deixar de também defender princípios morais como o da aceitação do outro e o da aceitação da diferença. Entretanto, não é isso que está em jogo, mas sim o fato de que o princípio da aceitação da diferença esteja sendo utilizado para legitimação de uma sociedade

desigual, injusta, exploradora e excludente. Por um lado, procura-se dar aos explorados e aos excluídos o suficiente para que sua condição concreta de vida não se torne generalizadamente insuportável e, por outro lado, busca-se difundir uma mentalidade de convivência pacífica, por meio da qual as desigualdades seriam identificadas com as diferenças, no intuito de enfraquecer qualquer clamor por uma sociedade menos injusta e desigual. Por fim, é necessário, nessa ótica, difundir o ideal da participação colaborativa, construtiva, otimista, em oposição ao espírito pouco construtivo daqueles que criticam o projeto social atualmente hegemônico. (DUARTE, 2006, p. 50)

Assim sendo, segundo Duarte (2006), a comissão do relatório Jacques Delors estaria empenhada em vincular a educação não a um desenvolvimento econômico, mas a um desenvolvimento humano. O relatório propaga a inversão, na qual: “o desenvolvimento econômico do último meio século não é resultado da necessidade de expansão do capital, mas sim da educação e da ciência”, transfere, assim, para a educação a responsabilidade por essas mudanças, passando de determinada à determinante dos fatores econômicos. Afirma que o relatório mistura concepções filosóficas distintas, na pretensa tentativa de aproveitar as contribuições das diferentes concepções, uma prática bastante realizada ultimamente, na tentativa de conciliação de concepções diferentes.

Sobre a influência do lema do “aprender a aprender” nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), Duarte (2006) afirma que este documento é fortemente influenciado pelo construtivismo eclético de César Coll, que em seu pragmatismo extrai das várias teorias o que tem de útil e despreza todo o resto. Afirma sobre os PCNs:

Quando, nos PCN, afirma-se que não se deve formar o indivíduo apenas no tocante às “habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho”, não está sendo formulada qualquer crítica à idéia da educação regida pelo mercado. O que está aí sendo defendido é que o mercado seja respeitado em seu caráter dinâmico, o que exige um processo de adaptação constante e, portanto, também dinâmico, da parte dos indivíduos. Por isso torna-se tão central o lema “aprender a aprender”. E, como parte da ambiguidade do discurso, que o torna mais facilmente assimilável por um grande contingente de educadores, não se deixa de falar na formação do cidadão capaz de “interferir criticamente na realidade para transformá-la”. Mas o fato é que esse cidadão não terá tempo, motivação e possibilidade de desenvolver qualquer tipo de reflexão crítica sobre a realidade, porque todo seu tempo e todas suas energias estarão voltados para a constante luta pela sobrevivência, obtida a duras penas por meio da interminável adaptação às sempre novas demandas do capitalismo. (DUARTE, 2006, p. 64-65).

Afirma que muitos autores aproximam Vigotski do “relativismo cultural, da concepção do processo pedagógico como um processo de negociação de significados culturais, de interação entre o saber cotidiano do indivíduo e outros saberes (sem estabelecimento de uma hierarquia entre esses saberes) etc”. (DUARTE, 2006, p. 84). Essas ideias são compatíveis com as propagadas, tanto pelo Relatório Jacques Delors quanto pelos PCNs.

O autor afirma que o construtivismo está tão presente nos debates contemporâneos sobre educação que praticamente confunde-se e iguala-se ao pensamento pós-moderno. Critica a tentativa de unirem concepções distintas de teóricos como Piaget e Vigotski. Faz uma crítica à naturalização da relação do indivíduo na sociedade, pois simplificam essa relação como restrita ao ambiente imediato na qual ele interage. Afirma que considerar o aspecto social e cultural na abordagem psicológica, não pode classificar a teoria de histórico-cultural. Vale destacar a explicação do autor, quando critica o raciocínio de Paulo Cobb¹⁸:

Uma abordagem psicológica não se caracteriza como sociocultural apenas por agregar a uma análise subjetivista e naturalizante e afirmação de que o meio com o qual o indivíduo interage é cultural posto que das ações humanas. Se a isso estivesse limitado o critério para caracterização de uma abordagem psicológica como sociocultural, caberia perguntar: qual corrente psicológica desconsidera o social, o cultural? Teríamos dificuldade em encontrar alguma, pois nenhum pesquisador sério no campo da psicologia pode desconsiderar o fato de que o indivíduo, em suas ações, lida com objetivos que são sociais, que têm funções e características criadas pelos seres humanos. Afinal, por mais naturalizante que seja a abordagem de um determinado teórico da psicologia, por certo que ele não pensa no sujeito interagindo apenas com paus, pedras, plantas e bichos, isto é, ele sabe que uma criança incorpora, em suas ações, brinquedos, colheres, chupetas, bolas, sapatos etc., que são objetos culturais. E também, por mais individualizante que seja uma determinada abordagem psicológica, por mais que ela, em seus esquemas teóricos, atomize o indivíduo e os processos psicológicos, isso não significa que o psicólogo imagine que a criança interaja com sapatos sem a existência de um ambiente cultural onde as pessoas usem sapatos. Uma abordagem psicológica pode ser naturalizante, subjetivista, individualizante e atomizadora, mesmo não deixando de considerar que o indivíduo interage com objetos e com outras pessoas que também utilizam esses objetos em situações culturais. Piaget e Skinner (para tomar aqui o exemplo de duas abordagens psicológicas bastante distintas que, entretanto, têm em comum o fato de ambas serem naturalizantes) não desconsideram em suas teorias o fato de que o indivíduo vive em sociedade, mas isso não caracteriza suas abordagens como socioculturais ou histórico-culturais ou sociohistóricas, para empregar aqui três expressões equivalentes. (DUARTE, 2006, p. 108-109).

Essa visão é continuamente propagada pelas perspectivas biologizantes, que buscam unir as teorias de Vigotski e Piaget, sustentadas nessa abordagem do social, fundamentada no construtivismo, na medida em que naturaliza o fator social. Para Duarte (2006) essas tentativas de diluição da teoria e da relação entre concepções diferentes tem um papel ideológico, qual seja:

O primeiro deles é o de que a teoria de Piaget não necessita ser complementada, para que o construtivismo aborde a questão das interações interindividuais. A teoria de Piaget já é interacionista e, mais do que isso, o interacionismo é o modelo biologizante do ser humano com base na qual trabalha Piaget, modelo esse construído a partir de conceitos como os de adaptação, equilíbrio, assimilação, acomodação e, é claro, interação entre organismo e meio, sujeito e objeto, sujeito e sujeito, ação e inteligência. O segundo ponto é o de que a teoria de Vigotski não

¹⁸ Autor do texto “Onde Está a Mente? Uma coordenação das Abordagens Sociocultural e Cognitivo-Construtivista” presente no livro FOSNOT, C.T. (org) Construtivismo – Teoria, Perspectivas e Práticas Pedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

necessita ser complementada pelo construtivismo piagetiano para valorizar o caráter ativo do processo de apropriação, pelo indivíduo, da experiência sociohistórica pois esse caráter ativo está contido na dialética entre objetivação e apropriação que fundamenta essa escola da psicologia soviética. Entretanto, a teoria de Vigotski, e demais integrantes da Psicologia Histórico-Cultural, valoriza o caráter ativo do processo de apropriação numa direção absolutamente conflitante com a distinção piagetiana entre desenvolvimento espontâneo e transmissão socioeducativa e de forma também conflitante com o modelo interacionista que biologiza as relações entre indivíduo e meio, isto é, entre indivíduo e sociedade. Fixados esses pontos, nossa interpretação é a de que a estratégia ideológica anteriormente caracterizada e que vem sendo largamente difundida visa a construir um ambiente de diluição dos antagonismos filosóficos, políticos, ideológicos, criando uma atitude pragmatista na qual o confronto entre teorias e autores é desvalorizado, facilitando, assim, a aceitação consensual e acrítica de propostas educacionais adequadas aos interesses do capitalismo contemporâneo, interesses esses traduzidos pelos ideários neoliberal e pós-moderno. (DUARTE, 2006, p. 112-113).

Assim, a aproximação indistinta de teóricos de diferentes concepções está pautada na naturalização do fator social, presente em qualquer teoria psicológica. O ecletismo dilue as teorias como se fossem complementares, esvaziando sua importância política e ideológica de combate ao capitalismo, como é o caso da teoria da psicologia histórico-cultural. Essa busca de naturalização seja das teorias, seja da realidade de classes, atende aos interesses neoliberais de manutenção da exploração e na perpetuação de um falso consenso e de ajuste ao modelo vigente.

Sobre as apropriações indevidas das ideias de Vigotski e de sua escola no campo educacional brasileiro Duarte (2006) assevera:

Há necessidade de se dizer claramente que essa difusão só poderá contribuir para alguma mudança no quadro teórico e ideológico atual, se as interpretações que nós educadores fazemos das obras desses autores estiverem direcionadas para a luta contra a naturalização das relações entre indivíduo e sociedade. Essa naturalização cria um ambiente fértil para a difusão de concepções pedagógicas, sociológicas e políticas que retiram dos agentes sociais a confiança na possibilidade de uma transformação social radical a partir de ações coletivas intencionalmente voltadas para a superação do capitalismo. **A naturalização é imobilizadora:** 1) na economia porque todos ficam à espera de que as misteriosas forças do mercado levem à superação dos problemas e das crises; 2) na política porque se acredita que as verdadeiras mudanças são aquelas que ocorrem de forma espontânea e natural no cotidiano das pessoas, e, 3) na educação, porque se concebe que a formação dos seres humanos é um processo também espontâneo e natural, cabendo à escola apenas a tarefa de fornecer as condições para que se estabeleçam os mais variados tipos de interação. (DUARTE, 2006, p. 113-114) (grifo meu).

A naturalização das relações dos indivíduos entre si e com a sociedade transmite a ideia de imutabilidade da condição de exploração vivida na sociedade de classes. A exploração e as desigualdades são naturalizadas e entendidas, como provenientes do esforço individual de cada um. Essa ideologia além de reforçar esse consenso, fragiliza a mobilização social e esvazia o homem e sua interação com a sociedade material mediada pelo trabalho, de sua capacidade de transformação.

4.2.3 Fundamentos marxistas da educação

A psicologia histórico-cultural de Vigotski tem relação íntima e direta com o marxismo, como já indicado anteriormente. Alguns princípios já foram apresentados, mas serão retomados e ampliados. Para compreender como essa relação se estabelece, irei indicar a partir de Marx e Engels (2012); Marx (2012), Duarte (1993) e Vigotski (1983) as bases fundantes do materialismo histórico dialético. A educação para esses autores é regida pela relação entre apropriação e objetivação e está presente, consciente ou inconscientemente, em todas as nossas ações.

Duarte (1993) afirma que a apropriação de uma objetivação é sempre um processo educativo, mesmo que os envolvidos não tenham consciência disso. Marx e Engels (2007) afirma que a objetivação e a apropriação são mediadoras entre o indivíduo e a história, constituindo a subjetividade do indivíduo histórica e socialmente. Deste modo, esse processo constitui tanto o homem enquanto gênero, quanto o constitui como indivíduo não dicotomizando as suas funções internas e externas. Marx e Engels (2007) fazem o seguinte apontamento sobre os indivíduos:

O modo através do qual os homens produzem seus víveres depende, em primeira mão, da própria constituição dos víveres encontrados na natureza e daqueles a serem produzidos. Esse modo da produção (Weise der Produktion) não deve ser observado apenas sob o ponto de vista que faz dele a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito antes, uma forma determinada de expressar sua vida, uma forma de vida determinada do mesmo. Assim como os indivíduos expressam sua vida, assim eles também são. O que eles são, coincide com sua produção, tanto com o que eles produzem, quanto com o como eles o produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (MARX; ENGELS, 2007, p. 42).

A divisão do trabalho e seu intercâmbio irão determinar as condições de produção, na sociedade regida pelo capitalismo, por isso, a compreensão de sua organização e os mecanismos de sua reprodução, são importantes para a compreensão de como a educação está inserida nesse contexto. A formação desse indivíduo histórico em sociedade se dá sempre por processos educativos conscientes ou inconscientes estabelecidos nas relações dos homens entre si e dos homens com a natureza. Duarte (2006) esclarece sobre a especificidade, mas não exclusividade, da educação escolar nesse processo:

Cabe assinalar que, embora defendamos que a educação escolar tem um papel decisivo na formação do indivíduo e que nela o caráter mediatizado do processo de apropriação da cultura assume características específicas, decorrentes da própria especificidade do trabalho educativo escolar, não ignoramos o fato evidenciado por Leontiev, de que a apropriação não se apresenta como um processo educativo apenas no âmbito da educação escolar. Na realidade, a apropriação da cultura humana pelo indivíduo em qualquer uma das esferas da prática social assume sempre a característica de um processo educativo. Entretanto, nossa interpretação é a de que

esse caráter necessariamente educativo de todo e qualquer processo de apropriação não deve ser visto como suporte para as concepções que dissolvem a especificidade da educação escolar perante outras formas de educação e até mesmo secundarizam sua importância na formação dos indivíduos na sociedade contemporânea. (DUARTE, 2006, p.124).

Nesse ponto, que se situa como um terreno fértil para os pós-modernos secundarizarem a educação, sustentados no argumento de que a escola não é a única, por vezes, nem o melhor local para ser realizada a educação. Duarte (2006) indica que tanto Saviani (1997b) quanto Leontiev (1978) afirmam que a educação se configura da forma mais desenvolvida na escola e para compreender a educação, precisa ser feita a análise histórica de consolidação da escola.

A apropriação é um processo educativo, como foi afirmado anteriormente, mas nem sempre é um processo humanizador, podendo pelas contradições sociais, baseada na divisão do trabalho, tornar-se um processo alienador. Nessa relação, o sujeito fica expropriado de ter acesso aos objetos de seu trabalho e aos conhecimentos historicamente construídos, fazendo-o ficar alienado de si mesmo, do trabalho e do conhecimento.

Segundo Marx e Engels (2007), a divisão do trabalho acarreta em contradições que determinam a distribuição tanto quantitativa, quanto qualitativa do trabalho de forma desigual:

Com a divisão do trabalho, que traz consigo todas essas contradições e que repousa, de seu lado, sobre a divisão natural do trabalho no seio da família e na divisão da sociedade em diversas famílias opostas umas às outras, acontece, ao mesmo tempo, a *distribuição* e, além disso, a distribuição *desigual*, tanto quantitativa quanto qualitativa do trabalho e de seus produtos, a propriedade, portanto, cujo primeiro germen, cuja forma inicial está contida já na família, onde a mulher e os filhos são os escravos do homem. (MARX; ENGELS, 2007, p. 55).

Essa divisão gera uma relação de subjugação do homem em relação ao trabalho, pois ele não o realiza de forma espontânea, mas coercitiva, por necessidade de sobreviver. A concepção de alienação pode ser compreendida pela explicação de Marx (2012) na obra “O Capital: crítica da economia política” na qual ele explica os processos de criação da mercadoria, seu valor de uso e de troca, assim como a expropriação do trabalhador do produto desse trabalho, gerando tanto a mais valia quanto a alienação.

Marx (2012) inicia a obra falando sobre a mercadoria, como sendo a forma elementar da riqueza na sociedade cujo modo de produção é o capitalismo.

A mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção. (MARX, 2012, p. 57).

A mercadoria tem um valor de uso e valor de troca, que não são estabelecidos aleatoriamente, mas são determinadas pelas propriedades dessa mercadoria, estabelecida por sua utilização e consumo. O valor de uma mercadoria depende da quantidade de trabalho humano abstrato empreendido em sua produção, que é determinado pela média do conjunto das forças individuais e coletivas do trabalho social.

O que determina a grandeza do valor, portanto, é a quantidade de trabalho socialmente necessária ou o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de um valor-de-uso. Cada mercadoria individual é considerada aqui exemplar médio de sua espécie. Mercadorias que contêm iguais quantidades de trabalho, ou que podem ser produzidas no mesmo tempo de trabalho, possuem, conseqüentemente, valor da mesma magnitude. O valor de uma mercadoria está para o valor de qualquer outra, assim como o tempo de trabalho necessário à produção de uma está para o tempo de trabalho necessário à produção de outra. “Como valores, as mercadorias são apenas dimensões definidas do tempo de trabalho que nelas se cristaliza”. (MARX, 2012, p. 61).

Se o tempo de trabalho empreendido na produção de uma mercadoria fosse igual às demais, sua grandeza seria constante. No entanto, vários fatores interferem nesse processo: velocidade dos trabalhadores, desenvolvimento tecnológico, volume e eficácia dos meios de produção e condições naturais. Dá o exemplo do valor de uso, sem ser valor e, o que não é caracterizado como mercadoria:

Uma coisa pode ser valor-de-uso sem ser valor. É o que sucede quando sua utilidade para o ser humano não decorre do trabalho. Exemplos: o ar, a terra virgem, seus pastos naturais, a madeira que cresce espontânea na selva etc. Uma coisa pode ser útil e produto do trabalho humano sem ser mercadoria. Quem, com seu produto, satisfaz a própria necessidade gera valor-de-uso, mas não mercadoria. Para criar mercadoria, é mister não só produzir valor-de-uso, mas produzi-lo para outros, dar origem a valor-de-uso social. (MARX, 2012, p. 63).

O valor de uso será determinado pelo trabalho embutido em sua produção e sua função como mercadoria dependerá de sua utilidade social, cuja relação de diferentes mercadorias é determinada pela divisão social do trabalho. O produto da natureza mais a atividade produtiva empregada sob ele, com fins de alcançar uma determinada finalidade, configura o valor de uso. Esses valores conjugam a matéria fornecida pela natureza e o trabalho. Ele afirma que há um duplo caráter do trabalho, de modo que o trabalho útil produz mais ou menos valor de uso, na medida em que há o aumento ou redução da produtividade desse trabalho, em um determinado espaço de tempo.

Marx (2012) afirma que o valor e sua relação em forma de mercadoria, vai ter o dinheiro como seu parâmetro de medida. Essa relação da mercadoria e de seu valor em dinheiro é misteriosa, segundo ele, e precisa ser bem compreendida. É misteriosa porque iguala o trabalho embutido na mercadoria, tendo em vista que passa a ser uma relação social

entre produtos do trabalho, ou seja, diferentes mercadorias. A esse mistério e essa dissociação do trabalho com seu produto ele chama de fetichismo, impregnado em toda mercadoria.

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-se como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho. Através dessa dissimulação, os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas sociais, com propriedades perceptíveis e imperceptíveis aos sentidos. A impressão luminosa de uma coisa sobre o nervo óptico não se apresenta como sensação subjetiva desse nervo, mas como forma sensível de uma coisa existente fora do órgão da visão. Mas, aí, a luz se projeta realmente de uma coisa, o objeto externo, para outra, o olho. Há uma relação física entre coisas físicas. Mas a forma mercadoria e a relação de valor entre os produtos do trabalho, a qual caracteriza essa forma, nada têm a ver com a natureza física desses produtos nem com as relações materiais dela decorrentes. **Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas.** Para encontrar um símile, temos de recorrer à região nebulosa da crença. Aí, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias. Chamo a isso de fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho, quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias. (MARX, 2012, p. 94) (grifo meu).

Nessa ideia, objetos úteis são transformados em mercadorias, oriundas de trabalhos privados, que estabelecem relação com outras mercadorias, e, por conseguinte, o intercâmbio entre os seus produtores. O conjunto dessas relações forma a relação de trabalho social, que passa a ser relação entre o trabalho de pessoas e entre coisas (mercadorias). A troca entre diferentes produtos do trabalho dá a ele uma homogeneidade social, por meio da troca, pois passa a ter um sentido e uma utilidade compactuada socialmente. O valor atribuído aos produtos é de difícil decifração, segundo ele, e, assim como a linguagem é um produto social humano. Essa categoria de análise é proveniente da economia burguesa e ao modo de produção capitalista historicamente construído, tendo apenas sentido, dentro dessa sociedade.

No regime feudal, a relação de dependência pessoal e social entre senhores feudais, servos e vassallos, mantinha o trabalho em sua forma real, pois não havia a necessidade de fantasmagorizá-lo. O trabalho era a troca de pagamentos através de produtos, e nesse sentido, “a forma diretamente social do trabalho é aqui a forma concreta do trabalho, sua particularidade, e não sua generalidade abstrata, como ocorre com a produção de mercadorias”. (MARX, 2012, p. 99).

A troca das mercadorias entre os seus proprietários, através do intercâmbio, gera a necessidade de ter um valor de troca que fosse tomando como equivalente as diferentes mercadorias, que é o dinheiro. Para ele “o dinheiro é um cristal gerado necessariamente pelo

processo de troca, e que serve, de fato, para equiparar os diferentes produtos do trabalho e, portanto, para convertê-los em mercadorias”. (MARX, 2012, p. 111).

Ele explica sobre a troca e o processo de alienação das relações por meio das mercadorias:

Um objeto útil só pode se tornar valor-de-troca depois de existir como não-valor-de-uso, e isto ocorre quando a quantidade do objeto útil ultrapassa as necessidades diretas do seu possuidor. As coisas são extrínsecas ao homem e, assim, por ele alienáveis. Para a alienação ser recíproca, é mister que os homens se confrontem, reconhecendo, tacitamente, a respectiva posição de proprietários particulares dessas coisas alienáveis e, em consequência, a de pessoas independentes entre si. (MARX, 2012, p. 112).

As relações dos homens, na sociedade capitalista, que tornam o trabalho alienado e, por conseguinte, o homem, seu comportamento e personalidade também se tornam alienados. A alienação é produzida nessa relação econômica e social que o determina, em última instância.

Sobre o dinheiro Marx (2012, p. 137) afirma:

O dinheiro é a mercadoria absolutamente alienável, por ser a forma a que se convertem todas as outras mercadorias ou o produto da alienação geral delas. Lê todos os preços ao revés, e retrata-se, desse modo, nos corpos de todas as mercadorias, os quais lhe proporcionam a matéria de sua própria transformação em mercadoria. Ao mesmo tempo, os preços, os olhares amorosos que lhe jogam as mercadorias, revelam os limites da convertibilidade do dinheiro, isto é, sua própria quantidade. Desaparecendo a mercadoria, ao se transformar em dinheiro, não se percebe, examinando-o, de que modo chegou às mãos do seu possuidor, nem a coisa que nele se transformou. Qualquer que seja sua origem, “não cheira”. Representa mercadoria vendida e, ao mesmo tempo, mercadorias compráveis.

O movimento de mercadorias e de suas trocas, que não se restringe a trocas simples como antes, toma proporções gigantescas, de modo que a circulação movimentada cada vez mais mercadorias e dinheiro.

A circulação rompe com as limitações de tempo, de lugar e individuais, impostas pela troca de produtos, ao dissociar a identidade imediata que, nesta última, une a alienação do produto próprio e a aquisição do alheio, gerando a antítese entre venda e compra. Dizer que esses atos antitéticos, independentes entre si, possuem uma unidade interior equivale a dizer que essa unidade interior transparece através de antíteses externas. Se essa independência exterior dos dois atos – interiormente dependentes por serem complementares – prossegue se afirmando além de certo ponto, contra ela prevalece, brutalmente, a unidade, por meio da crise. A contradição imanente à mercadoria, que se patenteia na oposição entre valor-de-uso e valor, no trabalho privado, que tem, ao mesmo tempo, de funcionar como trabalho social imediato, no trabalho concreto particular, que, ao mesmo tempo, só vale como trabalho abstrato geral, e que transparece na oposição entre a personificação das coisas e a representação das pessoas por coisas – essa contradição imanente atinge formas completas de manifestar-se nas fases opostas da metamorfose das mercadorias. Essas formas implicam a possibilidade, mas apenas as possibilidades, das crises. (MARX, 2012, p. 140).

Ele explica que o excedente de trabalho dispensado na produção é o que ele chama de mais valia:

A força de trabalho em atividade não só reproduz seu próprio valor, mas também cria trabalho excedente. Essa mais-valia constitui o excedente do valor do produto em relação ao valor dos componentes do produto consumidos, a saber, os meios de produção e a força de trabalho. Ao discorrer sobre os diversos papéis que os diferentes fatores do processo de trabalho desempenham na formação do valor do produto, na realidade caracterizamos as funções dos diversos componentes do capital no processo de produzir mais-valia. O excedente que o valor total do produto tem sobre a soma dos valores de seus elementos constitutivos é o excedente do capital ampliado sobre o capital originalmente despendido. Os meios de produção, de um lado, e a força de trabalho, do outro, são apenas diferentes formas de existência assumidas pelo valor do capital original ao despir-se da forma dinheiro e transformar-se nos fatores do processo de trabalho. (MARX, 2012, p. 244).

A mais valia, a exploração do trabalhador e, por conseguinte, o processo de alienação do trabalhador, são processos fortemente propagados como relações naturais e imutáveis da sociedade capitalista. O fetichismo da mercadoria apaga dela o trabalho embutido em sua criação, o valor de troca prevalece e mais, esse processo é mistificado como natural. Duarte (2006, p. 129) critica o processo alienante realizado por meio do fetichismo da mercadoria:

O fetichismo é uma relação alienada e alienante que os homens estabelecem com a mercadoria, como objetivação humana, pelo fato de o próprio processo de objetivação ocorrer no capitalismo sob relações sociais de dominação, isto é, sob a forma de apropriação privada dos meios de produção e do produto do trabalho. As relações sociais alienadas assumem assim a aparência de fenômenos da natureza. Estamos perante a questão da naturalização das relações sociais, que na sociedade capitalista invade todo o pensamento dos indivíduos pertencentes a essa sociedade, desde o pensamento cotidiano até a arte, a ciência e a filosofia. A reprodução ideológica do fetichismo se realiza por meio das muitas formas de naturalização dos fenômenos humanos que, em vez de serem analisados como fenômenos históricos e sociais, são encarados como fenômenos naturais. Entretanto, na maioria das vezes essa naturalização do social não ocorre de maneira franca e direta, mas sim por meio de muitos e intrincados subterfúgios, o que dificulta bastante o trabalho de análise crítica. Além disso, a naturalização do social pode assumir nos vários contextos no qual é utilizado, bem como dos motivos que levaram à sua utilização. Essa diversidade dos significados que a naturalização do social pode assumir nos vários contextos históricos jamais elimina, porém, seu caráter alienante, contido na transformação, no plano ideológico, de algo criado pelo homem em algo que teria sido produzido pela natureza, retirando do ser humano a crença na possibilidade de transformação daquilo que ele próprio produziu.

Assim, o fetichismo da mercadoria através de uma relação alienante do homem com essa mercadoria, é um processo criado pelo homem em sua relação com o trabalho e, ao mesmo tempo em que é por ele criada, deve ser por ele superada. Nesse contexto de exploração do trabalhador é que, contraditoriamente, emerge a necessidade e as condições de superação da sociedade fundada na divisão de classes e na exploração do trabalhador, conduzindo a humanidade à sociedade comunista.

Marx e Engels (2007) afirmam que na sociedade comunista não haverá disparidade entre os interesses individuais e coletivos, assim como não haverá divisão do trabalho podendo o cidadão ser o que quiser e criticar sem exploração. Afirmam que o

conflito entre esses interesses, com a emergência do Estado, traz a ilusão de que este representa os interesses gerais, sociais.

Por outra parte, a luta *prática* desses interesses particulares que constantemente e de um *modo real* se opõem aos interesses gerais ou que ilusoriamente se crêem como tais, impõe como algo necessário a interposição *prática* e o refreamento pelo interesse “geral” ilusório na condição de Estado. O poder social (soziale Macht), quer dizer, a força de produção multiplicada, que nasce por obra da cooperação dos diferentes indivíduos, por não se tratar de uma cooperação voluntária mas sim espontânea, não como um poder próprio, associado, mas sim como um poder (Gewalt) alheio, situado à margem deles, que não sabem de onde ele procede nem para onde ele se dirige, um poder que eles não podem mais dominar, portanto, mas que, pelo contrário, percorre uma série de fases e etapas do desenvolvimento peculiar e independente da vontade e dos atos dos homens, e que inclusive dirige esta vontade e estes atos. (MARX; ENGELS, 2007, p. 57).

A exacerbação da divisão do trabalho e da exploração da massa criariam as condições para a consolidação da revolução econômica na sociedade para o comunismo. Este não seria um estado imposto, mas a superação das condições da sociedade e do trabalho vigente, na qual os trabalhadores, excluídos do capital comporiam um mercado mundial.

Marx e Engels (2007) criticam a visão que se tem feito da história:

Até agora a concepção histórica ou desconsiderou de cabo a rabo esta base real da história, ou a considerou como algo acessório, simplesmente, que nada tem a ver com o desenvolvimento histórico. Isto faz com que a história seja escrita sempre com base em uma escala situada fora dela; a produção real da vida se revela como algo pré-histórico, enquanto o histórico se manifesta como algo separado da vida usual, como algo extra e supraterrâneo. Com isso, exclui-se da história a atitude dos homens para com a natureza, o que engendra o antagonismo entre a natureza e a história. E, assim, esta concepção apenas consegue ver na história os grandes atos políticos e as ações do Estado, as lutas religiosas e as lutas teóricas em geral, e se vê obrigada a *compartilhar*, especialmente, e isso em cada época histórica, as ilusões *desta época*. Por exemplo, se uma época imagina que é movida por motivos puramente “políticos” ou “religiosos”, apesar de a “religião” ou a “política” serem simplesmente as formas de seus motivos reais, o historiador da época de que se trata aceita sem mais nem menos tais opiniões. A “imaginação” (Einbildung), a “noção” (Vorstellung) destes determinados homens acerca de sua práxis real se converte na única potência determinante e ativa, que domina e determina a práxis destes mesmos homens. E, assim, quando a forma tosca com que se apresenta a divisão do trabalho entre os hindus e os egípcios provoca nestes povos o regime de castas próprio de seu Estado e de sua religião, o historiador acredita que o regime de castas foi a força que engendrou aquela tosca forma social. Enquanto os franceses e ingleses pelo menos se aferram à ilusão política, que é, com certeza, a mais próxima da realidade, os alemães se movem na esfera do “espírito puro” e fazem da ilusão religiosa a força motriz da história. A filosofia hegeliana da história é a última consequência, levada a sua “expressão mais pura”, de toda essa historiografia alemã, que não gira em torno dos interesses reais, nem sequer dos interesses políticos, mas sim em torno de pensamentos puros [...]. (MARX; ENGELS, 2007, p. 63).

Assim, a história é criticada como sendo determinada por fatores diversos à relação do homem com o trabalho, sendo descrita pelos feitos do Estado, pela ideia da religião etc. Essa prática é marcada pelo idealismo e pela naturalização das relações sociais, na

medida em que não traz os determinantes estabelecidos pelos homens em sua relação com o trabalho, com os demais homens.

Destacam que a divisão do trabalho físico e intelectual dá-se pela divisão do trabalho entre campo e cidade, que se sustenta na propriedade privada. Marx e Engels (2007) apontam o processo da divisão social do trabalho da época medieval à moderna, com a formação da classe burguesa e com a divisão da sociedade em classes e a exploração do proletariado. Sintetizam sobre sua análise:

Ao fim das contas nós ainda obtemos os seguintes resultados a partir do desenvolvimento da visão da história: (1) No desenvolvimento das forças de produção ocorre uma fase na qual surgem forças de produção e meios de intercâmbio que, sob as relações vigentes, apenas podem ser fonte de males diversos, que já não são mais tais forças de produção mais sim forças destrutivas (maquinaria e dinheiro) – e tudo aquilo que está em conexão com o fato de surgir uma classe que está condenada a suportar todas as cargas da sociedade sem gozar de suas vantagens, que se vê expulsa da sociedade e obrigada a se colocar na mais resolvida contradição com todas as demais classes; uma classe que forma a maioria de todos os membros da sociedade e da qual nasce a consciência de que é necessária uma revolução radical, a consciência comunista, consciência que, naturalmente, pode chegar a se formar também entre as outras classes, se alguma delas contemplar a posição em que aquela se acha colocada; (2) que as condições em que podem ser empregadas determinadas forças de produção são as condições da dominação de uma determinada classe da sociedade, cujo poder social, emanado de sua riqueza, encontra sua expressão idealista-*prática* na forma de Estado que impera em cada caso, razão pela qual toda luta revolucionária se dirige necessariamente contra uma classe, qual seja a que dominou até o presente momento; (3) que todas as revoluções anteriores deixavam intacto o modo de atividade e apenas tratavam de alcançar uma diferente distribuição desta, uma nova distribuição do trabalho entre outras pessoas, ao passo que a revolução comunista se dirige contra o *tipo* anterior de atividade, elimina o *trabalho* [...] e suspende a dominação de todas as classes, ao acabar com as próprias classes, já que essa revolução é levada a cabo pela classe a qual a sociedade não considera como tal, não reconhece como classe e que expressa, de *per si*, a dissolução de todas as classes, nacionalidade etc., dentro da sociedade atual, e (4) que, tanto para a criação em massa dessa consciência comunista quanto para levar adiante a coisa em si, é necessária uma transformação em massa dos homens, que apenas poderá ser conseguida mediante um movimento prático, mediante uma *revolução*; e que, portanto, a revolução não apenas é necessária porque a classe *dominante* não pode ser derrubada de outro modo, mas também porque unicamente através de uma revolução a classe que *derruba* conseguirá se livrar de toda a sujeira a sua volta e se tornar capaz de uma nova fundação da sociedade. (MARX; ENGELS, 2007, p. 98).

É importante a afirmação de que ao Estado caberia a propagação da ideia de que estaria a serviço do interesse coletivo, quando na verdade ele foi criado no seio da sociedade de classes e para atender e manter a propriedade privada e os direitos da burguesia dominante. Deste modo, os autores justificam que não haveria um meio pacífico para derrubar a exploração do trabalhador e suprimir a sociedade de classes. Afirmam que o comunismo não é um modelo para ser admirado, nem um estágio espiritual de salvação, no sentido religioso, mas uma revolução.

A partir da compreensão da relação estabelecida entre o homem e o trabalho, que sustentado no capitalismo é constituída uma relação de alienação e exploração, assim como a compreensão da mercadoria como valor de troca e a produção da mais valia, entende-se que os problemas econômico-sociais são complexos e necessitam de uma análise crítica e aprofundada sobre sua história e construção.

A educação como produzida por esses homens reais que vivem em uma sociedade de classes, sofre influências da mesma, assim como tem seus objetivos e determinações conduzidos fortemente pelos ditames estabelecidos pela sociedade do consumo. Por outro lado, essa mesma educação pode exercer função de embate e de meio de crítica ao modelo capitalista de produção, possibilitando a compreensão da realidade alienante que é produzida nesse regime e servindo de meio de confronto dessa realidade. No entanto, para que isso seja possível é necessário a compreensão da realidade social dentro da sociedade capitalista e de suas consequências para os homens.

No que tange ao tema da educação de surdos, como já dito anteriormente, pouquíssimos trabalhos analisam em sua pesquisa a sociedade capitalista, mesmo indicando sustentar a análise em bases teóricas marxistas. Como os trabalhos selecionados indicam trabalhar com Vigotski, indicarei o que o autor analisa na educação em sua obra “*Fundamentos da defectologia*”, a fim de identificar sua contribuição nesse debate. O autor escreve sobre várias outras temáticas, no entanto, essa obra tem mais relação direta com a temática da presente pesquisa, além de indicar a compreensão de homem, de psiquismo, de educação especial e até mesmo de educação de surdos do psicólogo, possibilitando a compreensão de seu pensamento de modo geral.

4.2.4 A educação segundo vigotski: os fundamentos da defectologia

Achei interessante trazer a leitura do livro “*Fundamentos da defectologia*” de Vygotski (1983), pois nele pode-se perceber os princípios básicos da concepção do autor e também destacar a compreensão que o psicólogo tinha sobre a deficiência e a surdez, especificamente.

Vygotski (1983) em seu livro “*Fundamentos da defectologia*” desenvolve uma teoria acerca do desenvolvimento das crianças deficientes, sustentada na teoria psicológica por ele criada, indicada no tópico anterior, contrapondo-se com a visão estática com a qual a psicologia vinha desenvolvendo suas pesquisas.

Segundo Vygotski (1983), a defectologia está defendendo a ideia de que o desenvolvimento das crianças com deficiência é realizado de modo diferente do seus pares, não que tenha um desenvolvimento menor, mas sim, em outro ritmo. Destaca não apenas o aspecto patológico e quantitativo, mas o aspecto qualitativo do seu desenvolvimento. Baseado em Gürtler, afirma que a deficiência mental não é uma variante quantitativa da pessoa normal, mas uma variedade especial e específica de desenvolvimento.

Para Vygotski (1983, p. 14), a tese central da defectologia consiste em:

Todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación. Por ello el estudio dinámico del niño deficiente no puede limitarse a determinar el nivel y gravedad de la insuficiencia, sino que incluye obligatoriamente la consideración de los procesos compensatorios, es decir, substitutivos, sobreestructurados y niveladores, en la desarrollo y la conducta del niño. Así como para la medicina moderna lo importante no es la enfermedad, sino el enfermo, para la defectología el objeto no lo constituye la insuficiencia en sí, sino el niño agobiado por la insuficiencia. Por ejemplo, la tuberculosis no sólo se caracteriza por el estadio del proceso y la gravedad del mal sino también por la reacción del organismo a la enfermedad, por el grado de compensación o descompensación del proceso. Así, la reacción del organismo y de la personalidad del niño al defecto es el hecho central y básico, la única realidad con que opera la defectología.

O autor indica que o desenvolvimento das crianças com deficiência não deve ocorrer focado na deficiência em si e na falta, mas no desenvolvimento de outras funções, no que ele chama de *compensação*, no qual, a partir do obstáculo da deficiência, ocorre o estímulo ao desenvolvimento de novas capacidades. No entanto, o autor apresenta que não, necessariamente, a compensação caminha para um desenvolvimento positivo, indicando a contradição desse processo:

Sería erróneo suponer que el proceso de compensación siempre termina ineludiblemente em logro, em um éxito, conduce siempre a la formación del talento a partir del defecto. Como cualquier proceso de superación y de lucha, también la compensación puede tener dos desenlaces extremos: la victoria y la derrota, entre los cuales se sitúan todos los grados posibles de transición de um polo a outro. El desenlace depende de muchas causas, pero en lo fundamental, de la correlación entre el grado de la insuficiencia y la riqueza del caudal compensatorio. Pero sea cual fuere el desenlace que le espere al proceso de compensación *siempre y en todas las circunstancias* el desarrollo agravado por um defecto constituye un proceso (orgánico y psicológico) de creación y recreación de la personalidad del niño, sobre la base de la reorganización de todas las funciones de adaptación, de la formación de nuevos procesos-sobreestructurados, substitutivos, niveladores, que son generados por el defecto, y la apertura de nuevos caminos de rodeo para el desarrollo. Um mundo de formas y vías nuevas de desarrollo, ilimitadamente diversas, se abre ante la defectología. La línea de defecto-compensación es precisamente la línea directriz del desarrollo del niño com el defecto de algún órgano o función. (VYGOTSKI, 1983, p. 16-17).

A compensação é um processo de desenvolvimento, por meio do qual as crianças com deficiência podem alcançar o mesmo grau de desenvolvimento que as normais, no entanto, por caminhos, formas e modos diferentes. Destaca que os pedagogos devem conhecer essas peculiaridades, a fim de melhor saber como estimular e conduzir as crianças de modo

que “La clave de la peculiaridade la brinda la ley de transformación del menos del defecto en el más de la compensación” (VYGOTSKI, 1983, p. 17).

Afirma que o desenvolvimento não depende da deficiência em si, mas das consequências sociais provenientes da mesma, dá o exemplo do cego, que em determinados povos são vistos como sábios e tem uma posição social privilegiada, desse modo, não se pode afirmar que haja inferioridade do cego nessas condições. Com base no exposto, o autor destaca ainda que são as consequências sociais e psicossociais da deficiência que decidem, em última instância, o destino dessas pessoas. Dessa forma, os processos de compensação são para amenizar as consequências sociais da deficiência e não para completar o defeito.

Sobre a surdez, o autor afirma:

La sordera como defecto orgânico, considerado exclusivamente desde el ángulo del desarrollo físico y de la formación del niño, no es una deficiencia particularmente grave. La mayor parte de las veces esta deficiencia permanece más o menos aislada, su influencia directa sobre el desarrollo en su conjunto es relativamente pequeña; no suele crear alteraciones ni retrasos especialmente graves em el desarrollo general. Pero la mudez provocada por este defecto, la ausencia de habla humana, la imposibilidad de dominar el lenguaje, engendran una de las complicaciones más penosas de todo el desarrollo cultural. Todo el desarrollo cultural del niño sordo há de transcurrir por um cauce distinto al del niño normal; no sólo el significado cuantitativo del defecto es diferente para ambos planos del desarrollo, sino que – y es lo fundamental – el carácter cualitativo del desarrollo em ambos planos será esencialmente diferente. El defecto crea unas dificultades para el deco, y desarrollo orgânico, y otras, distintas, para el cultural. Por eso ambos planos del desarrollo diferirán esencialmente uno del outro; el grado y carácter de la divergencia estarán determinados y se medirán em cada caso por el diferente significado cualitativo y cuantitativo del defecto para cada uno de estos dos planos. (VYGOTSKI, 1983, p. 27).

Sobre as consequências e as formas culturais de desenvolvimento das crianças, o autor afirma:

Com frecuencia son necesarias formas culturales peculiares, creadas especialmente para que se realice el desarrollo cultural del niño deficiente. La ciencia conoce una cantidad de sistemas culturales artificiales que ofrecen interés teórico. A la par con el alfabeto visual, que es utilizado por toda la humanidad, se há creado para los ciegos um alfabeto especial táctil, de caracteres punteados. Junto com el leguaje sonoro de toda la humanidad se há creado la dactilología, es decir, el alfabeto digital y el habla mimico-gestual de los sordomudos. Los procesos de dominio y utilización de estos sistemas culturales auxiliares se distinguen por su profunda peculiaridade em comparación com el uso de los medios habituales de la cultura. Ler com mano, como hace um niño ciego, y ler com la vista son procesos psicológicos diferentes, pese a que cumplen la misma función cultural en la conducta del niño tienen, basicamente, um mecanismo fisiológico similar. (VYGOTSKI, 1983, p. 17-27).

Em suma, o alfabeto em alto-relevo para os cegos e o alfabeto dactilológico da língua de sinais, para os surdos, desempenham a mesma função cultural de acesso à informação, que a escrita desempenha para os videntes e ouvintes, respectivamente. Assim, a língua de sinais, denominada por ele de “*fala mímica-gestual*” desempenha a função social de

língua, da mesma forma que as línguas orais. Por fim, são formas diferentes que têm objetivos e finalidades culturais comuns.

Vygotski (1983) vem contrapor com a ideia de que as crianças com retardo mental devem ser resumidas a atraso e a enfermidade, indicando como acreditava Griboiédov, na qual a criança anormal tinha o seu desenvolvimento ditado pela enfermidade. Contrapondo essa ideia, Vygotski (1983) afirma o *status* científico da defectologia, de modo que essas crianças devem ter o desenvolvimento possibilitado, por estímulos que superem a deficiência, levando ao desenvolvimento não só de habilidades práticas, mas ao desenvolvimento do pensamento abstrato. Explica sobre a defectologia, apontando seu problema e sua base teórico-metodológica de sustentação:

Hermos tratado de demostrar que la defectología estudia el desarrollo, que tiens suas leys, su ritmo, sus ciclos, sus desproporciones, sus metamorfoses, su traslación de centros, sus estructuras; que se trata de um ámbito particular y relativamente independiente del saber, sobre un tema profundamente peculiar. En el terreno práctico, en el terreno de la educación – como hemos intentado exponerlo – la defectología se encuentra ante tareas cuya solución demanda trabajo creativo, de organización de formas especiales. Para resolver tales o cuales problemas de la defectología es preciso encontrar un sólido fundamento, tanto para la teoría como para la práctica. A fin de no construir sobre arena, a fin de evitar el empirismo eclético y superficial, que la distinguía en el pasado, a fin de abandonar la pedagogía hospitalário-medicamentosa y passar a uma pedagogía creativamente positiva, la defectología debe apoyarse em el **fundamento filosófico del materialismo dialéctico** sobre el cual se construye nuestra pedagogía general, y en el fundamento social sobre el cual se construye nuestra educación social. Es éste, precisamente, el problema de nuestra defectología. (VYGOTSKI, 1983, p. 36-37).

A defectologia busca basear-se nos fundamentos do materialismo dialético de Marx e distanciar-se da visão biológica, da pedagogia centrada na medicalização, caminhando para uma pedagogia positiva, visando a construção de uma educação social. A visão centrada no defeito acarretou consequências negativas para as pessoas com deficiência. Sobre essa perspectiva focada no defeito, o autor explica que:

El falso concepto de la psicología del defecto fu la causa de que fracasara le educación tradicional de los niños ciegos y sordos. La concepción anterior del defecto sólo como deficiencia se parece al caso en que alguien, mirando como se inocula la cacuna contra la viruela a um niño sano, dijera que le inoculan la enfermedad. Em realidade le están inoculando supersalud. Lo más importante es que la educación no se apoya sólo en las fuerzas naturales del darrollo, sino también en el objetivo final hacia el que debe orientarse. La plena validez social es el punto final de la educación, ya que todos los procesos de supercompensación están dirigidos a la conquista de uma posición social. La compenación no va hacia uma ulterior desviación de lo normal aunque fuere en un sentido positivo, sino hacia un desarrollo hipernormal, unilateralmente anómalo, hipertrofiado de la personalidad em algunos aspectos, pero tendendo a lo normal, en dirección a determinado tipo social. El determinado tipo social de la personalidad constituye la norma de la supercompensación. El niño sordomudo es como si estuviese separado del mundo, desconectado de todos los vínculos sociales. En él no encontramos um instinto social disminuido sino aumentado, voluntad para la vida social, ansias de comunicación. Su capacidad psicológica para el lenguaje es inversamente

proporcional a su capacidad física de hablar. Puede parecer paradójico, pero el niño sordo desea hablar más que el normal, y tiene inclinación al habla. Nuestra enseñanza pasaba esto por alto y los sordos, sin educación alguna o a pesar de ella, desarrollaron y crearon su propio lenguaje, que surgió de esa inclinación. Este es un tema acerca del cual puede reflexionar el psicólogo. Esta es la causa de nuestro fracaso en el desarrollo del lenguaje oral en los sordomudo. Exatamente igual, también el niño ciego posee una elevada capacidad para el dominio del espacio, una inclinación mayor que la del niño vidente al mundo que nos es dado sin dificultad alguna gracias a la vista. El defecto nos es sólo una debilidad, sino también una fuerza. En esta verdad psicológica reside el alfa y el ómega de la educación social de los niños con deficiencias. (VYGOTSKI, 1983, p. 48).

Com base na citação, percebe-se que o foco deve ser no estímulo, para que a criança com deficiência possa desenvolver e superar as possíveis barreiras sociais e educacionais provenientes da deficiência. Sobre a surdez destaca o equívoco prático no método oral, que demanda muito tempo e sacrifício para os surdos, para alcançar uma fala mecânica e um vocabulário limitado:

Esta enseñanza (método alemán) tiene todas as ventajas sobre los otros métodos, sobre el método mínimo (método francés), sobre el método del alfabeto manual (dactilología, escritura en el aire), porque tal lenguaje hace posible la comunicación del sordo con las personas normales y sirve como instrumento de elaboración del pensamiento y de la conciencia. Para nosotros no había duda alguna de que precisamente el lenguaje oral, el método oral, debe ser considerado como fundamental en la educación de los sordomudos. Pero em cuanto ustedes aborden la práctica, verán de inmediato que esta cuestión específica es una cuestión de la educación social tomada globalmente. En la práctica resulta que la enseñanza del lenguaje oral ofrece resultados sumamente lamentables. El aprendizaje consume mucho tiempo, por lo común no se enseña a construir logicamente las frases, inculca pronunciación em lugar de lenguaje, limita el vocabulário. (VYGOTSKI, 1983, p. 63).

O método oral caracterizou-se na escola especial, como coercitivo, que ia contra os interesses e as condições fisiológicas das crianças surdas. Segundo o autor, na teoria o método oral, resolveria o problema de acesso à fala para o surdo, porém, na prática, tendeu ao fracasso, pois demanda muito tempo e alcança-se pouco resultado, desenvolvendo uma pronúncia mecânica e não uma linguagem. Questiona também o ensino de ofício ofertado aos jovens surdos e cegos, pois se centrava no ensino laboral focado na mendicância, com práticas artificiais e mecanizadas. Propõe que a escola deve ensinar um trabalho profissional produtivo, vinculado à forma de organização da sociedade, para isso, a escola deve apropriar-se dos conhecimentos e das formas de aprendizagem, sem desvincular-se do ensino comum. O autor conclui: “Pero estos conocimientos y esse aprendizaje especiales hay que subordinarlos a la educación común, al aprendizaje común. La pedagogia especial debe estar diluída en la actividad general del niño”. (VYGOTSKI, 1983, p. 65).

Afirma que a questão da deficiência infantil é uma questão não apenas biológica, como era concebido anteriormente, mas, sobretudo, um problema social. Questiona a ideia há

muito propagada da compensação biológica, na qual o órgão prejudicado estimularia, naturalmente, os outros sentidos. Explica que o cego ao se apropriar do Braille, estabelece a relação das letras com o alfabeto, permitindo a ele o acesso à escrita, da mesma forma o surdo que passa a “ouvir com os olhos”. Ambos passam a estimular mais esses órgãos e por isso, desenvolvem a habilidade de entender o braile ou a língua de sinais, não como processo natural e biológico, proveniente da deficiência, mas como processo adquirido pelos reflexos e estímulos condicionantes, que devem ser ofertados a eles para que desenvolvam tais habilidades. À vista disso, conclui que a educação do cego e do surdo equipara-se à educação das crianças normais. Para Vygotski (1983):

El tacto en el sistema de la conducta del ciego, y la vista en el sordo, no desempeñan el mismo papel que en las personas que ven y oyen normalmente: las obligaciones y funciones del tacto y de la vista con respecto al organismo son otras: deben crear una enorme cantidad de tales vínculos con el ambiente – vínculos, que en las personas normales, recorren otras vías -. De ahí proviene su riqueza funcional – adquirida en la experiencia – que erróneamente se tomaba por innata, propia de la estructura orgánica. (VYGOTSKI, 1983, p. 77).

Vygotski (1983) critica a visão inatista de que a compensação se daria automaticamente pela deficiência. Ao contrário, ressalta que as habilidades de compensação são produzidas a partir da deficiência, por meio de estímulos, dispostos nas interações estabelecidas com o meio e com os outros homens.

A partir dessa premissa, reafirma que os problemas relativos à educação das crianças deficientes devem estar inseridos no contexto da pedagogia e da educação geral. O principal para entender é que: “La cegueira es un estado normal y no patológico para el niño ciego, y él lo percibe sólo indirectamente, secundariamente, como resultado de su experiencia social reflejada en él”. (VYGOTSKI , 1983, p. 79). As consequências psicológicas da cegueira não serão a mesma para uma criança filha de proletário e para outra, filha de uma duquesa, pois suas condições sociais são diferentes e, portanto, terão consequências diferentes para cada uma. O autor critica que a educação especial tenha suas raízes em bases filantrópico-burguesa e religiosa.

Fundamentado na realidade da Rússia, o autor afirma que a educação de surdos deve seguir os princípios da escola comum, qual seja, sustentada nas ideias da escola laboral revolucionária. Nesse enfoque, a educação é concebida como parte da vida social e as crianças devem estar inseridas nessa realidade. O foco central da educação está sustentado no tripé: trabalho, sociedade e natureza. A educação laboral permite ao surdo uma participação efetiva na sociedade, desde a mais tenra idade, sustentada na comunicação, na linguagem e consciência. Sustentado em Krúpskaya, pedagoga marxista e organizadora da instrução

pública da URSS, Vygotski (1983) discorre sobre a educação politécnica como opção para a educação dos surdos:

Sobre la base de la educación laboral politécnica se estructura la instrucción profesional, que da un dominio total y completo de algún tipo de trabajo, con lo que se asegura la incorporación a la vida y la participación laboral en ella. Apoyándose en la educación laboral se desarrolla y conforma la organización de la colectividad infantil. Los objetivos de esa organización no se limitan a la aspiración de regular la vida infantil se transforma en un proceso educativo que ayuda a los niños a tomar conciencia de que son parte orgánica de la sociedad de los adultos. En nuestras escuelas se está desarrollando una experiencia – quizá la primera en el mundo – de auto-organización de los niños sordosmudos. Los niños crean una autoadministración escolar que tiene comisión sanitaria, administrativa, cultural, etc., que abarcan toda la vida de los niños. Los hábitos sociales, las manifestaciones de actividad social, la iniciativa, las aptitudes organizativas, la responsabilidad colectiva, crecen y se fortalecen en este sistema. Y, por último, corona el sistema de educación social de los niños sordosmudos el movimiento comunista infantil, la participación en los destacamentos de los jóvenes pioneros que incorporan a los niños a la vida de la clase obrera, a las vivencias y la lucha de los adultos. En el movimiento de pioneros late el ritmo de la vida mundial – el niño aprende a sentirse partícipe de ella -. Y en este juego infantil maduran gérmenes importantes de las ideas y acciones que dirán la palabra final sobre esa vida. Lo nuevo reside en que, por primera vez, la vida del niño se introduce en la contemporaneidad; más aún, su vida está orientada hacia el futuro, mientras que por lo general se basaba en la experiencia histórica pasada de la humanidad. (VYGOTSKI, 1983, p. 126-127).

No campo da educação estreitamente vinculada ao campo político-social, os surdos também devem estar inseridos na realidade história, política e social do país. Sobre o desenvolvimento da educação nas crianças anormais, Vygotski (1983) afirma que diferentemente das teorias centradas no fator biológico, a defendida por ele tem como aspecto basilar, o social, em seu aspecto geral como proveniente da vida social e cultural. Afirma que a base do desenvolvimento das funções psíquicas superiores está no desenvolvimento cultural, histórico e social produzido pela humanidade.

Problematiza algumas ideias de Piaget, contrapondo-o no que tange à ideia de linguagem egocêntrica, secundarizada pelo autor, passando a dar-lhe um significado mais amplo e participativo no desenvolvimento da criança. Vigotski (1983) afirma que o acréscimo de dificuldades na conduta da criança, por exemplo, em uma situação em que a criança está desenhando a partir de um modelo, a ação de retirar o modelo, rasgar o papel, irá ajudar na inserção de novos estímulos para o desenvolvimento da linguagem egocêntrica. Dessa maneira, a partir das dificuldades a criança irá buscar outras formas de solucionar seu problema, que não será pelo caminho direto. O autor afirma sua tese sobre o desenvolvimento das funções superiores do seguinte modo:

El desarrollo de las formas superiores de la conducta se realiza por presión de la necesidad; si el niño no tiene necesidad de pensar, nunca pensará. Si las dificultades organizadas por ustedes lo obligan a enmendar su conducta, a pensar antes de actuar, a tomar conciencia verbalmente, como disse Claparède, entonces se produce también la correspondiente situación. Éro si se le organiza el experimento

de tal modo que el niño no encuentra dificultades, el porcentaje de su lenguaje egocêntrico se reduce de inmediato de 96 a 47, es decir, casi a la mitad. (VYGOTSKI, 1983, p. 183).

A partir dessa visão, até mesmo a linguagem egocêntrica tem que enfrentar obstáculos, dificuldades, para que haja um maior estímulo ao seu desenvolvimento, de modo que a criança se defronte com situações problemas, na qual tenha que pensar e ser desafiada a solucioná-los.

Apona que é inserida pela primeira vez uma análise dialética do desenvolvimento da criança, relacionando o natural com o cultural, ou seja, “com a incorporación a la cultura, el niño no sólo adquiere algo de la cultura, assimila algo, algo del exterior echa raíces em él, sino que también la própria cultura reelabora toda la conducta natural del niño de un modo nuevo todo el curso del desarrollo”. Essa concepção muda a visão da própria educação que, sustentada em uma prática tradicional, entende o desenvolvimento como linear e harmônico, sob essa nova perspectiva, o autor conclui: “donde la antigua teoría podía hablar sobre cooperación, la nueva habla de lucha. En el primer caso, la teoría enseñaba al niño a dar pasos lentos y calmos, la nueva debe enseñarle a saltar”. (VYGOTSKI, 1983, p. 184). Afirma que justamente o estudo das crianças anormais irá revolucionar a educação, pois confronta o desenvolvimento linear e sua descrição psicofisiológica.

As crianças cegas e as surdas são o exemplo citado pelo autor, na qual desprovidas de um dos sentidos, desenvolvem outro caminho, outro percurso para se apropriar do meio exterior e desenvolver-se, não de forma natural, mas por estímulos a ela oferecidos pelo meio sociocultural. O Braile e a dactilologia são os meios culturais alternativos encontrados frente à dificuldade orgânica. Nessa relação dialética do aspecto orgânico com o cultural, que se situa o enfoque educacional destacado pelo autor. Assim, ele afirma sobre essa concepção:

Por tanto, el nuevo critério prescribe que se tenga em cuenta no sólo la caracterización negativa del niño, no sólo sus aspectos desfavorables, sino también la fotografía en positivo de su personalidad, que presenta sobre todo el cuadro de los complejos caminos de rodeo del desarrollo. Sólo es posible el desarrollo de las funciones psíquicas superiores por las vías de su desarrollo cultural, siendo indiferente que este desarrollo siga el curso del dominio de los médios exteriores de la cultura (lenguaje, escritura, aritmética) o la línea del perfeccionamiento interior de las próprias funciones psíquicas (elaboración de la atención voluntaria, de la memoria lógica, del pensamiento abstracto, de la formación de conceptos, del libre albedrío, etc.). Las investigaciones han demostrado que, por lo general, el niño anormal está atrasado precisamente en este aspecto. Pero este desarrollo no depende de la insuficiencia orgánica.

Es por eso que la historia del desarrollo cultural del niño permite proponer una tesis: **el desarrollo cultural es la esfera fundamental donde resulta posible la compensación de la insuficiencia. Donde resulta imposible un desarrollo orgânico ulterior, se abre ilimitadamente el caminho del desarrollo cultural.** (VYGOTSKI, 1983, p. 187) (grifo meu).

O autor diz que as dificuldades de desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas crianças anormais se dão secundariamente pelo defeito e, diretamente, pelo apartamento social e pela dificuldade de interação com o meio que a rodeia. Desse modo, deve-se buscar menos o combate ao defeito, que é uma condição permanente e, por conseguinte, torna o combate infrutífero, devendo-se, por outro lado, lutar-se mais pela superação das dificuldades e barreiras para a realização das atividades coletivas, força motriz do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Na surdez, as dificuldades no desenvolvimento não ocorrem pela surdez em si, mas pelas necessidades sociais de interação, por meio da linguagem, ou seja, pelas consequências que a surdez gera na atividade prática social. Porém, afirma que a luta no campo da surdez tem se centrado, ou no desenvolvimento de uma linguagem artificial e focada na pronúncia, ou, na luta por uma língua viva e real. Sobre isso aponta:

En la educación tradicional el lenguaje devora como un parásito todos os restantes aspectos de la educación y se convierte en fin en sí; precisamente por eso, el lenguaje pierde su vitalidad: el niño sordomudo aprende a pronunciar palabras pero no aprende a hablar, a utilizar el lenguaje como medio de comunicación y de pensamiento. Por eso, junto con el lenguaje inculcado artificialmente, se vale con más voluntad del lenguaje de la mímica que le es propio y que cumple en él todas las funciones vitales del lenguaje. Pese a todas las buenas intenciones de los pedagogos, la lucha del lenguaje oral contra la mímica, por regla general, siempre termina con la victoria de la mímica, no porque ésta sea, desde el punto de vista psicológico, el verdadero lenguaje del sordomudo, ni porque sea más fácil – como dicen muchos pedagogos -, **sino porque constituye un auténtico lenguaje en toda la riqueza de su significado funcional, mientras que la pronunciación oral de las palabras, inculcada artificialmente carece de la riqueza viva y es sólo una copia muerta del lenguaje vivo.** (VYGOTSKI, 1983, p. 231) (grifo meu).

Arelado ao desenvolvimento da linguagem na criança surda, Vygotski (1983) destaca que a educação deles, acompanha as necessidades da educação geral, que é a de desenvolver uma educação político-social. No entanto, o autor questiona, mas, como realizar esse desenvolvimento sem um aporte linguístico ou um desenvolvimento incipiente? Indica que apenas a mímica pode dar esse suporte, contendo os princípios básicos para possibilitar ao surdo o desenvolvimento da educação política e social. Afirma que a educação tem seguido um círculo vicioso, no qual o não desenvolvimento ou, o desenvolvimento incompleto da linguagem, leva a exclusão da coletividade, que por sua vez, dificulta tanto o desenvolvimento social quanto o linguístico. A saída para esse impasse se dá, segundo ele, no “poliglotismo”, permitindo a pluralidade de vias para o desenvolvimento linguístico do surdo.

Afirma que a educação do surdo só alcançará êxito por meio do desenvolvimento linguístico desse sujeito:

Sólo el estudio profundo de las leyes del desarrollo lingüístico y la reforma radical del método de educación lingüística pueden llevar a nuestra escuela a una superación real y no ficticia del mutismo el niño sordo. Esto significa que debemos utilizar en la práctica todas las posibilidades de actividad lingüística del niño sordomudo, sin tratar con desprecio la mímica, sin menospreciarla ni encararla como un enemigo, comprendiendo que las diferentes formas del lenguaje pueden servir no tanto para competir la una con la otra, o para frenar mutuamente su desarrollo, sino como peldaños por los cuales el niño sordomudo se eleve hasta el dominio del lenguaje. (VYGOTSKI, 1983, p. 233).

Ressalta que a exclusão da mímica da prática educativa, elimina a vida coletiva e prática desses alunos, dificultando o desenvolvimento lingüístico e da atividade coletiva desse sujeito. Por isso, conclui que as condições necessárias para o desenvolvimento profundo da educação dos surdos são: “el estudio de la colectividad de niños sordomudos, las posibilidades de una colaboración colectiva con niños oyentes, la utilización máxima de todas as clases de lenguaje accesibles al niño sordomudo”. Continua criticando a pedagogia tradicional, na prática da oralidade, pois desenvolve uma mecanização da oralidade nos surdos, criando uma língua morta.

É importante dizer que, o autor destaca que a nova pedagogia pretende focar na necessidade de desenvolvimento da atividade coletiva, da educação social por meio da linguagem, de uma língua viva e construída na coletividade, ou seja, na interação social e não com falas mecânicas na frente do espelho. Afirma que, não pretende dar uma solução para a questão, mas indicar a introdução de um novo modo de entender a natureza dos fenômenos. Para ele, a coletividade e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, são os fundamentos básicos para o desenvolvimento das crianças anormais: “La pedagogia comunista es la pedagogia de la colectividad”. (VYGOTSKI, 1983, p. 233-234).

A proposta educacional de Vigotski (1983), sustentada no que ele denomina de “defectologia”, reside na busca da valorização das interações e nos estímulos, para que a educação não fique presa na deficiência, mas que oportunize o desenvolvimento das crianças com deficiência. O defeito, segundo ele, é a mola propulsora para o estímulo de novas funções que são não apenas biológicas, mas socialmente desenvolvidas, superando a dificuldade pela compensação. O desenvolvimento das crianças com deficiência e sua educação devem seguir acompanhando a educação geral, visando o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores.

A partir dessas considerações sobre Vigotski e sua relação com Marx, assim como a indicação de sua proposta de educação, noto que o autor tem uma especificidade conceitual que vai além da questão das interações e da questão da centralidade da linguagem no desenvolvimento humano, que é o que foi mais destacado nas pesquisas aqui analisadas. Para

além disso, Vigotski (1983) considera o homem como produzido em sua humanidade, personalidade, consciência e psiquismo, a partir da sua relação em uma sociedade material concreta, que é regida pelo modelo capitalista de produção. Assim, uma visão idealista do autor além de restringir e deturpar sua teoria, acaba por utilizá-la como argumento de sustentação e manutenção da sociedade capitalista, na medida em que se distancia do enfrentamento de suas bases fundantes, ou seja, a exploração dos homens, por meio do trabalho.

Na seção seguinte indicarei as proposições das pesquisas para a educação de surdos, a fim de perceber como as mesmas analisam e como se relacionam com a totalidade e as desigualdades de classe, categorias fundantes da concepção marxista.

4.3 AS PROPOSIÇÕES DAS TESES E DISSERTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

As proposições de mudança e as sugestões presentes nas teses e dissertações analisadas indicam, basicamente, as seguintes questões: 1) Consolidação da educação bilíngue, por meio da aprendizagem da língua de sinais e da língua portuguesa; 2) Centralidade do debate no papel do professor como principal responsável pelo (in) sucesso dos surdos; 3) destaque para o respeito às diferenças; 4) defesa de uma escola só para surdos; 5) defesa de que as mudanças atitudinais na prática pedagógica como meio de alcançar o êxito na educação do surdo, e 6) defesa da língua como apropriação cultural para a humanização dos surdos.

Sobre o bilinguismo, as propostas destacam a centralidade da língua de sinais e a necessidade de sua aquisição precoce, para que o sujeito surdo tenha o suporte linguístico necessário para sua interação e desenvolvimento educacional. A citação abaixo deixa clara essa visão:

Faz-se necessário consolidar o argumento de que a aquisição da língua de sinais o mais precocemente possível é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do surdo e sua integração social, afirmando que as políticas sociais devem estar atentas para as novas tendências educacionais de integração das crianças deficientes à escolarização regular, tendo em vista que a sala de aula pode se tornar um espaço de segregação mais do que realmente confronto e local para se trabalhar as diferenças. (COD118, p. 101).

A aceitação da Libras também é recorrente nos trabalhos, como sendo uma ação necessária para que possa haver um desenvolvimento da educação dos surdos:

Uma das dificuldades é referente à resistência para aceitar a necessidade da LIBRAS, enquanto língua efetiva, no trabalho junto às pessoas surdas. Outro obstáculo importante está em que a escola regular atual, que ainda fracassa na educação dos alunos “normais”, ao receber outros tipos de aluno, nem sempre os

reconhece como sua responsabilidade (Ferreira e Ferreira, 2004); e a escola especial, por seu lado, não discute seu currículo superficial nem transforma seus discursos predominantemente assistencialistas. (Skliar, 1997).

No caso da educação de alunos surdos, o problema torna-se bastante complexo, já que a escola, tradicionalmente monolíngüe, nem sempre se dispõe a responder às demandas postas pela condição específica linguística e sócio-cultural relativa à surdez, em meio aos desafios que deve enfrentar para a inclusão de vários tipos de necessidades especiais nas salas de ensino regular. (COD157, 2006, p. 76).

Com base na exposição, nota-se a crítica tanto em relação à escola regular que, está pautada no monolinguismo e não tem os alunos especiais como sua responsabilidade, quanto critica a escola especial que não discute uma mudança mais profunda em seu currículo limitado. Esses fatores são destacados como obstáculos para a consolidação da inclusão dos surdos.

A língua portuguesa também tem seu papel no processo educacional:

Portanto, os surdos têm a necessidade e o direito de consolidar sua condição bilíngüe. E, conforme salientado por Góes (1996), o trabalho pedagógico precisa contribuir para que eles se dêem conta das diferentes línguas a que têm acesso, considerando a possibilidade de contrapor uma língua a outra. Parece, então, que deverá ser papel da escola explicitar e trabalhar com essa condição da criança surda, fazendo as devidas referências a cada língua e enfatizando suas diferenças. (COD116, 1998, p.145-146)

A questão do bilinguismo é tomada como inerente ao surdo, como se a relação entre surdez e bilinguismo fosse uma relação direta e automática, pautada na condição biológica de não ouvir. Sabe-se que o acesso à língua oral não é direto, pois o surdo não ouve, isso é um fato. Por outro lado, a língua de sinais também não é acessada precocemente, pois não é usada no seio familiar. Além disso, muita das vezes o surdo não tem acesso à língua de sinais, seja quando criança, seja quando adulto. Dessa forma, como afirmar que a condição do surdo é bilíngüe? Como foi explicado, tendo como base Vigotski (1983), Duarte (2006) e Marx (2012) a língua é uma apropriação que se dá socialmente, nas relações que se estabelecem entre os homens. Impossibilitado do acesso à essas línguas, tanto oral quanto de sinais, somente na escola (na maioria dos casos) a apropriação de uma língua irá ocorrer (quando ocorre) de forma mais consistente e sistematizada.

Outra pesquisa que apresenta a proposição com centralidade na língua em uma visão idealista de escola está indicada na citação abaixo:

É evidente a necessidade de uma reflexão sobre a “escola possível que queremos”, e a “escola possível” para o processo de integração. Na prática, tenho constatado que a escola que vier a assumir a integração, deverá voltar seu olhar para o trabalho educacional do sujeito surdo. [...] A minha certeza é que os estudos sobre a surdez devem ser desenvolvidos à luz da psicologia, linguística, antropologia e a medicina. (COD119, 1999, p. 97).

A ideia de que a escola e seus problemas devem ser debatidos a partir dos interesses individuais de quem a compõe. Nessa mesma visão, a “escola possível” indica a noção de educação como algo dado naturalmente e estático. Essa visão configura a ideologia do ajustamento e da educação como meio de justapor os alunos aos interesses dominantes, que não podem ser mudados. Assim, caberia aos alunos a submissão aos interesses de classe.

Outros trabalhos tentam dar uma análise mais crítica com relação à linguagem, mas não superam o limite das proposições idealistas de afirmar que o acesso à linguagem garantiria o usufruto da cidadania:

Mais do que a marca da surdez, a marca social é muito mais determinante e significativa de sucesso ou fracasso escolar. Mesmo entre os estudos que apontam o Bilingüismo como a solução para os problemas educacionais dos surdos, há que se ter em conta os determinantes sociais, pois se reduzirmos a questão ao domínio da linguagem, não se garantirá o efetivo exercício de cidadania desses sujeitos. Como bem lembra a autora, as crianças ouvintes dominam a “linguagem oral” e, no entanto, isso não lhes garante a apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos, nem o acesso aos bens culturais e sociais a que têm direito como cidadãos. (COD254, 2003, p. 73).

Nessa análise, como na maioria dos trabalhos ocorre o que Duarte (2006) critica veementemente, que é o processo de naturalização do fator social da interação, não trazendo para esse aspecto a amplitude e a contraditoriedade da relação construída na sociedade de classes. As interações são concebidas apenas como a relação circunstancial imediata, não havendo uma relação com a totalidade da sociedade material que determina esses alunos, sua surdez, consciência etc.

Seguido da valorização do aspecto linguístico e especificamente, da centralidade da língua de sinais como língua natural e, como meio necessário para interação entre os surdos, a outra proposição presente nas pesquisas é referente ao papel do professor e o foco, na função determinante que o mesmo desempenha no desenvolvimento de atividades pedagógicas que atenda as necessidades dos alunos surdos.

Aqui, vale ressaltar o importante papel do professor como um mediador privilegiado, criando situações que favoreçam a troca entre os estudantes. A sala de aula deve ser um espaço que reconheça as relações no mundo, as relações com a cultura, os valores das diferentes culturas, criando sempre oportunidades de se buscarem as múltiplas possibilidades de se solucionar um problema. É preciso, portanto, que se desenvolvam propostas pedagógicas abertas aos diversos caminhos que se podem seguir ao tentar encontrar a solução de um problema. (COD121, 2000, p.129)

Nessa citação, a valorização da diversidade e da flexibilidade na aprendizagem, traz ao professor a responsabilidade por mediar tamanha multiplicidade, pulverizando o papel do professor, não destacando o papel da educação e do ensino no processo de ensinoaprendizagem.

Além do professor, os demais sujeitos da escola são trazidos como corresponsáveis pela inserção com sucesso dos surdos:

Por propiciar o desenvolvimento, as relações sociais que também ocorrem na sala de aula, no que se refere ao professor ouvinte de aluno surdo, juntamente com uma equipe educacional, devem possibilitar a este profissional transformar sua atuação tradicional assumida, que preconiza o desempenhar de um papel individual, para uma atuação colaborativa, promovendo sentidos de interdependência, desenvolver habilidades criativas e soluções de problemas, promover apoio mútuo e compartilhar responsabilidade, já que o professor é o responsável pelo percurso escolar do aluno, que ao estar no cotidiano da sala de aula tem direito à apropriação dos conhecimentos produzidos pela história, pela cultura que está inserido. (COD156, 2006, p. 104).

A centralidade no papel do professor e na necessidade de ter formação e saber lidar com as diferenças, e mais especificamente, com os surdos e a língua de sinais, demonstra a sucessiva responsabilização do professor por “salvar” a educação dos surdos. A formação é recorrente nas teses e dissertações:

Vivemos um momento desafiador de implantação de novos projetos educacionais em todas as esferas do Poder Público. A luta pela inserção de profissionais mais qualificados para atender à diversidade de crianças presentes nas salas de aula, ao reconhecimento da língua de sinais como língua de instrução e, principalmente, à garantia de educação formal de qualidade para todos os alunos, indistintamente, tem provocado constantes reflexões a respeito da inclusão. Nesse sentido, não podemos deixar de apontar as contribuições desta pesquisa com relação a essas discussões. (COD36, 2009, p. 191).

Na tentativa de amenizar a responsabilidade atribuída ao professor, outras proposições são apresentadas:

Ainda em relação à necessidade de formação dos professores, gostaríamos de pontuar que ela não deve ser compreendida como a aquisição de saberes especializados para se trabalhar com um determinado grupo de alunos. É preciso, em primeiro lugar, que o professor se perceba como profissional da aprendizagem, em vez de se sentir como profissional do ensino e, para tanto, necessário se faz que o processo de formação possibilite-lhe conhecimentos sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, assim, passe a conceber, também, os alunos com deficiência, como sujeitos de aprendizagem. Geralmente, a necessidade de orientação específica para lidar com alguém que tem deficiência pressupõe a concepção de que, em geral, essa pessoa aprende por processos diferenciados, o que, supostamente, requer métodos e técnicas especializadas. (COD32, 2008, p. 106).

Nessa citação há duas questões a qual irei pontuar: primeiro o aspecto contraditório de, ora destacar que não é necessário o domínio de saberes especializados, ora, afirmar que é preciso o domínio de métodos e técnicas especializadas; segundo, a afirmação de que o professor é um profissional da aprendizagem e não do ensino. Ambas as questões destacadas corroboram para a descaracterização do trabalho do professor, tornando obscuro o seu papel enquanto profissional.

Outra questão apontada nas pesquisas como proposição para a educação de surdos é a necessidade do respeito às diferenças, pois o sujeito surdo é tido como pertencente à categoria de minorias linguísticas, que tem sua diferença cultural, linguística e identitária.

É importante destacar que as pessoas com deficiência não devem ser vistas como um grupo homogêneo, nem mesmo quando nos referimos a uma mesma deficiência. Na verdade, todas as pessoas são diferentes, o que ocorre também entre aqueles que têm deficiência. Outro fator importante é a possibilidade de mudança de um mesmo sujeito ao longo da vida, segundo as vivências e experiências acumuladas. (COD32, 2008, p. 100).

Nessa citação a diferença é tratada de forma desvinculada de qualquer aspecto material, histórico, cultural, sendo exclusivamente centrada na individualidade do sujeito, em si mesmo. A diferença e a surdez são naturalizadas e analisadas acriticamente.

Outra pesquisa também faz esse destaque:

Neste projeto destacaremos uma escola com uma proposta de educação bilíngüe para surdos compreendendo as relações estabelecidas pelos pares interacionais. Relações que consideramos fundamentais, pois entendemos serem esses pares determinantes na constituição dessa criança como sujeito diferente da sociedade majoritária e pertencente a uma minoria linguística. Procuraremos colaborar para a compreensão das relações estabelecidas em língua de sinais construída junto aos pares e seus efeitos na constituição do sujeito permitindo que, a comunidade surda possa avançar na educação formal e estabelecer seus papéis sociais, liberta do rótulo da deficiência. (COD100, 2009, p. 12).

Na mesma pesquisa há mais indicação dos surdos enquanto grupo minoritário:

Este momento nos permite olhar este grupo minoritário, como aquele que ocupa um lugar de cidadania na história do mundo, desvinculando sua imagem do sujeito dependente social e vinculando-a ao de produtor de história. História essa que se constitui na diferença. (COD100, 2009, p. 110).

Essa pesquisa, indicada nas duas citações, ressalta a questão da minoria linguística e a necessidade de contato entre os pares, assim como afirma que a língua de sinais teria o poder de libertar os surdos do “rótulo da deficiência”. Todas as afirmações giram em torno de uma abstração e uma relação entre as coisas, que se estabeleceriam “fantasmagoricamente”, de forma tão harmônica e natural, que parece até simples mudar a educação dos surdos e a sociedade, basta querer e reconhecer a língua de sinais e as diferenças.

Outra pesquisa indica que estamos na era do espírito democrático e crítico:

É fundamental que os pais não se distanciem das experiências pessoais e do momento histórico-cultural que seus filhos vivenciam. Isto é, estamos na era da tecnologia, na era do espírito crítico e democrático, na era do reconhecimento das diferenças e dos direitos humanos, na era da divulgação da LIBRAS, na era do bilinguismo, etc. (COD160, 2010, p. 11).

Nessa citação há o destaque para a questão da tecnologia indicando uma evolução histórica natural, na qual todos usufruiriam desse benefício e de um espírito crítico democrático, que levaria o homem naturalmente a reconhecer as diferenças. As proposições

tem se caracterizado fortemente pelo idealismo e por uma visão de história como evolução do homem, que estaria, atualmente, mais evoluído devido aos avanços da tecnologia e do conhecimento científico. Onde fica a análise crítica e democrática em uma concepção pautada nessa visão idealista? O respeito às diferenças garantiria êxito na educação dos surdos? São questões para fomentar a reflexão visto que as proposições não têm levado ao enfrentamento real do problema. Porém, tais proposições têm girado em torno de questões sobre diferença, língua, diversidade etc, que pulverizam a discussão em temas secundários.

O não respeito à língua de sinais e a falta de formação dos professores nos ambientes das escolas regulares têm sido uma das principais justificativas para a defesa da escola para surdos, na qual o público seria os surdos, assim como os professores seriam os próprios surdos e, a língua de sinais seria a língua de instrução.

A escola de surdos se encontra no ideário atual dos Movimentos Surdos nacionais e reflete a concretização de um lugar de ensinar e aprender de acesso ao conhecimento; onde, conseqüentemente, o prazer de aprender entre pares num processo mediado pelo professor poderá vir a recuperar a auto-estima e a autoconfiança, o interesse, a dignidade e o lugar social ao qual têm direito como cidadãos. Esta escola não poderá ser uma escola como a que conhecemos, tendo como única diferença o fato de o “som” não estar presente. Não é uma versão silenciosa da escola que está aí, mas uma escola onde afeto e intelecto possam constituir, de fato, sujeitos autônomos, criativos e participantes ativos das práticas sociais. (ROS, 2003). (COD254, 2003, p.103).

A escola de surdos é colocada como objetivo dos movimentos surdos, indicando um consenso em busca de uma escola que valoriza a interação entre os seus pares. A relação comunicativa é indicada como devendo ser estabelecida por meio da língua de sinais e entre interlocutores surdos. O surdo é colocado como sujeito do seu processo educacional, marcando um movimento de centralidade no surdo, no que Skliar (1997, 1998) chama de cultura, comunidade e identidades surdas.

Sobre a influência de Skliar (1997,1998), nas produções, indiquei que ela é intensa e, como foi apresentado, distancia-se das proposições da teoria histórico-cultural criada por Vigotski. Outra pesquisa que aborda a centralidade do surdo no debate está destacada na citação:

Essas ações permitirão a eles desenvolver-se a partir da sua constituição de sujeito Surdo. É a organização de ambientes que permitam aos sujeitos Surdos desenvolver-se a partir da sua surdez, o que poderá ser o diferencial na história dessa comunidade, e dessa forma, poderemos vivenciar gerações de Surdos capazes de falar de si por si mesmos. (COD100, 2009, p. 114).

Mais uma vez a questão do discurso e da narrativa é debatida, indicando que a surdez e a inserção desses sujeitos sejam determinadas pela visão que se tem da mesma. O discurso que se elabora sobre a educação e sobre a surdez, é tido como determinantes de tais

concepções. E mais do que isso, o surdo é tomado como sujeito de “direito” para falar de si e contar, fazer e mudar sua história. Essa visão marca o processo de exacerbação do subjetivismo na análise das proposições para a educação de surdos.

A justificativa para a consolidação de uma escola para surdos pode ser percebida claramente, por meio da citação abaixo:

Percebendo dessa maneira a aprendizagem significativa, acreditamos que quando os autores, Skliar (1997, 2005), Lacerda (1998, 2000, 2006), Strobel (2008) e Perlin (1998, 2003), defendem a implantação de uma Escola Surda, é por esperarem, que neste ambiente, com pares de igual, o surdo seja capaz de vivenciar melhor suas experiências, consolidar sua identidade, desenvolver-se em todos os aspectos e em contra partida, os professores desta escola saberiam como estimulá-los e explorá-los, mais adequadamente, e este é um fato, que com os mesmos autores relatam, não ocorrem nas escolas tradicionais/inclusivas. (COD30, 2010, p. 52).

Sustentado no argumento de que a escola regular ou tradicional/inclusiva, como foi indicada, não estaria atendendo às experiências do sujeito surdo, a autora da pesquisa defende a consolidação de uma escola para surdos. Essa defesa é propagada sem ao menos haver uma reflexão crítica, dos motivos que tem levado os surdos a não obterem sucesso escolar, sem destacar que os problemas que assolam à educação de surdos está para além do atendimento imediato de suas experiências empíricas. Ao invés de radicalizar a segregação e restrição dos surdos em seus mundos, com seus pares, precisa-se, ao contrário, radicalizar o combate às formas alienantes de exclusão social, provenientes não da visão que se tem sobre os surdos, mas provenientes da divisão de classe e da ditadura do capital.

Pautado na visão de valorização da escola de surdos, há a proposição de uma “Pedagogia Surda” para atender às suas especificidades:

Além do reconhecimento das diferenças entre os surdos, existem outros aspectos importantes para o desenvolvimento e a implantação da Pedagogia Surda em instituições ou escolas: o primeiro aspecto é a necessidade da presença do “sujeito surdo” no campo educacional e pedagógico, o segundo aspecto é o reconhecimento da identidade surda, o terceiro é considerar a língua de sinais como principal meio de instrução e comunicação; o quarto: a valorização da arte surda, do teatro de surdos e da literatura surda, etc. Nesse contexto, há uma luta político-linguística para inserir a língua de sinais no currículo, garantindo assim o fortalecimento e o seu reconhecimento como um grupo linguístico e culturalmente diferente dos ouvintes. (COD160, 2010, p. 27).

O surdo é destacado no debate, a questão de identidade e cultura se sobrepõe à qualquer determinante social, configurando uma análise idealizada do surdo como ser supremo, que só pelo fato de ser surdo, dominaria a língua de sinais, dominaria as técnicas pedagógicas para o ensino de tal língua, assim como seria um ser humano de qualidades inquestionáveis, que deveria servir como exemplo e modelo para os demais surdos.

Uma das pesquisas questiona essa centralidade do sujeito surdo, principalmente, quanto à questão de serem eles naturalmente “habilitados” para ministrar a disciplina de

Libras. A pesquisa indica que em sua maioria o surdo não tem formação e indica esse problema sustentando-se em Vigotski:

No caso dos surdos, no entanto, temos alguns entraves que obstaculizam a conscientização das estruturas da língua. Por exemplo, os instrutores de Libras, em sua maioria, são apenas usuários da língua e desconhecem sua gramática. O mesmo ocorre com a quase totalidade dos professores e intérpretes de surdos. Como podemos desejar que esse sujeito aprenda a Língua Portuguesa escrita se não conhece a gramática de sua própria língua? Segundo Vigotski (2000, p. 320), “[...] a criança não consegue fazer de forma arbitrária, consciente e intencional o que faz de modo não arbitrário. Logo, ela está limitada, é limitada para aplicar as suas habilidades”. (COD182, 2013, p. 154).

A pesquisa problematiza o fato de usuários da língua de sinais serem denominados como habilitados para ensinar, eximindo qualquer necessidade de formação, só pelo fato de ser surdo, para os instrutores, ou, de saber a língua de sinais, no caso dos intérpretes. Isso compromete o ensino dessa língua e, conseqüentemente, a aprendizagem de quem recebe esses conhecimentos. A pesquisa, então questiona a naturalização do surdo, enquanto indivíduo que domina a língua de sinais (já que sabemos que essa não é aprendida naturalmente) e mais do que isso, enquanto professor de tal língua.

A autora destaca na citação, utilizando Vigotski, que o domínio de uma língua, não habilita o sujeito para ministrar aulas ensinando tal língua. A língua é apropriada a partir das interações estabelecidas entre os homens, no entanto, não necessariamente esse sujeito tem consciência das regras que regem essa língua, até chegar à escola, que irá sistematizar esses conhecimentos ao longo de anos de ensino.

Essa naturalização do domínio da língua de sinais e da habilidade e domínio das técnicas de dar aula, unicamente pelo fato de serem surdos, traz um sério problema quanto a questão da docência, pois indica que o domínio de uma língua é suficiente para habilitar o usuário a ensiná-la. Essas questões precisam ser problematizadas e analisadas desvinculadas das paixões provenientes das lutas e dos movimentos em favor de uma educação de surdos.

Penso que a educação de surdos deve lutar pelo direito ao acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, pela aprendizagem significativa da escrita da língua portuguesa, juntamente com a aprendizagem da língua de sinais de forma satisfatória. Essa busca não difere das necessidades de melhoria da qualidade da educação de modo geral e ao combate à privatização e elitização do ensino. Dessa forma, a educação de surdos não pode estar apartada das discussões e reivindicações gerais da educação.

Como consequência do não atendimento ao uso da língua do surdo e do não contato com seus pares, afirma-se que o surdo é feito deficiente nas escolas regulares:

Uma das grandes críticas, principalmente vindas do próprio Movimento Surdo, ao processo de Integração/Inclusão nas escolas regulares advém da constatação de que

eles acabam sendo “estrategicamente” colocados em escolas separadas, impedindo sua organização enquanto grupo social e comprometendo a formação de sua identidade e, mais importante que tudo, não oferecendo as mesmas oportunidades educacionais na medida em que não utiliza uma língua acessível a eles. Esta escola, para eles, os tornará “deficientes”. Isso tem sido comprovado através da constatação do baixo nível de escolaridade a que chegam em sua maioria, incorporando-os nas estatísticas do fracasso escolar, não apenas no ensino regular onde estão “integrados”, mas no ensino especial também. (COD254, 2003, p. 55).

Nessa citação é feita a crítica à separação dos surdos e à matrícula dos mesmos em diferentes escolas. Além disso, percebe-se que nessa prática, assim como o não uso da língua de sinais tornaria os surdos deficientes, levando-os ao fracasso escolar. Fazendo um paralelo, se a questão educacional fosse resolvida única e exclusivamente pelo acesso à língua e pelo contato entre pares, seria possível considerar que todos os sujeitos ouvintes teriam sucesso em sua trajetória escolar, pois têm acesso à língua oral e contato com outros, também ouvintes. Qual seria então, o motivo do alto índice de fracasso escolar desses alunos? Não irei na presente pesquisa buscar responder a tal questão, mas levantei-a para problematizar a análise restrita que se tem feito quanto a proposição para a educação de surdos.

Outro aspecto apontado nas pesquisas, diz respeito às mudanças atitudinais e à reprodução de preconceitos nos espaços escolares como responsáveis pelos problemas educacionais do surdo, assim como potencializados como possível caminho de mudança:

Uma outra dificuldade apontada diz respeito ao preconceito, historicamente construído, em relação às pessoas com deficiência, o qual também se faz presente no contexto escolar, inclusive entre os professores. Em decorrência disso, a inclusão de alunos surdos, assim como de outros alunos com diferentes deficiências, na escola regular, tem gerado conflitos e inquietações.

Uma das dificuldades consiste nas percepções dos atores sociais e educacionais sobre a deficiência e as pessoas que a têm, estabelecendo uma visão estigmatizada em relação a essas pessoas, a qual se evidencia por meio de atitudes excludentes e preconceituosas. (COD32, 2008, p. 140).

O preconceito e as atitudes excludentes são destacados como fatores determinantes para o não sucesso da inclusão dos surdos, focando no aspecto da visão subjetiva e de práticas individualizadas, como sendo causas do fracasso da educação de surdos. Outro trabalho deixa clara a necessidade de mudança atitudinal dos profissionais que trabalham com os surdos:

Para Lodi, Harrison & Campos (2002), tal condição só poderá ser superada, quando a LIBRAS for concebida como prática social de linguagem, cultural, social, histórica e ideologicamente determinada. Nesse sentido, concorda-se com as autoras que os problemas do contexto educacional vigente para os surdos não estão relacionados a LIBRAS, nem tampouco à falta do português escrito, **mas sim à atitude dos profissionais frente à linguagem e à surdez.** (COD109, 2005, p. 58) (grifo meu).

Nessa citação, afirma-se a importância da língua como prática social e histórica e destaca-se a importância da Libras para os surdos. Por outro lado, desconsideram-se, os

determinantes sociais da língua e da prática, como fatores que colaboram para os problemas educacionais dos surdos. O que determinaria a educação dos surdos seria a atitude dos profissionais em relação tanto à surdez quanto ao aluno surdo. Essa afirmação marca uma forte inversão teórica, na medida em que indica que a consciência (o pensamento) determinaria as práticas sociais, educacionais, desvinculando-se de uma visão materialista, que compreende que as práticas sociais são determinadas, assim como a consciência, pelas relações materiais concretas estabelecidas, ditada pelo modo de produção capitalista.

O aspecto da mudança de atitude e o desenvolvimento de interações positivas em sala de aula e na escola são destacados, novamente, na pesquisa abaixo:

Com base nessas observações, inferimos que a presença das alunas no contexto daquelas salas de aula e a ação das professoras têm contribuído para que os alunos que com elas convivem desenvolvam atitudes positivas em relação às pessoas surdas, derrubando barreiras decorrentes do desconhecimento, assim como atitudes negativas frente a essas pessoas. (MARTINS, 2006). (COD32, 2008, p. 81)

Essa citação aponta a valorização do aspecto atitudinal, fortemente valorizado na inserção de crianças com deficiências nas escolas regulares, justificando o contato com elas como benéfico para os demais alunos, destacando o aspecto interpessoal. A centralidade dessa questão, secundariza o aspecto mais importante da educação que, conforme afirma Duarte (2006) é a apropriação dos saberes historicamente construídos pela humanidade. Os surdos estariam limitados a se contentar com relações interpessoais positivas e sentimento de complacência dos demais, marcando uma visão romantizada de cunho religioso para a inserção dos mesmos, valorizando aspectos como: solidariedade, aceitação, amor ao próximo, diferenças etc.

Atribuir o problema de inserção do surdo como proveniente da atitude dos profissionais diante desse aluno é, no mínimo, simplista, pois desconsidera os problemas que assolam a educação brasileira, como recursos, formação, lugar da educação na sociedade de classes, que tem sido historicamente desprestigiada. A desvalorização da educação é consentida, mesmo que inconscientemente, sob o slogan de democratização da educação, inclusão, diversidade e pluralismo. Esse debate tem distanciado a educação de seus determinantes sociais, econômicos, políticos e de classes, que não são instâncias isoladas, mas que se inter-relacionam em uma sociedade regida pelo modelo capitalista de produção, na qual a lei da oferta e da procura ditam às regras da cultura, do consumo, da educação etc.

A educação do surdo, assim como as proposições para a mesma acaba ficando muito no nível do discurso e da visão idealista que se tem sobre o surdo, distanciando-se da

realidade material concreta que determina a vida desse sujeito, sua consciência e linguagem.

Sobre essa questão, Martins (2012) afirma:

A consciência revela-se como o reflexo subjetivo de uma realidade objetiva, como o produto simbólico das atividades do ser humano envolvido em relações reais de trabalho, podendo vir a ser uma consciência integrada ou desintegrada. Consequentemente, as palavras que a realizam podem, igualmente, ser portadoras de sentido ou da desintegração do sentido: uma forma de ver as coisas, diferente do ceticismo (e do cinismo) pós-moderno, cujas postulações levam a crer que tudo se resume ao aspecto discursivo da linguagem, àquele aspecto em que a linguagem perde os vínculos primordiais que mantinha com a realidade objetiva e com a atividade das pessoas nessa realidade. (MARTINS, 2012, p.184).

Assim como afirma a autora, a linguagem é analisada nos trabalhos completamente desvinculada de suas bases materiais, além de não ser feita a relação de sua importância decisiva para a constituição da consciência, que também é determinada materialmente, pela relação do homem com o trabalho.

Dessa forma, deve-se analisar a surdez relacionando o sujeito com a sua realidade social concreta, não imediata, mas histórica, ao invés de dicotomizar o biológico e seus efeitos sociais. Martins (2012) afirma:

Do ponto de vista marxista, não basta estudar a estrutura dos órgãos sensoriais, por um lado, e os efeitos provocados sobre eles pelo mundo objetivo, por outro. É necessário levar em conta a atividade do sujeito nessa relação. O que se leva em consideração, neste caso, é o ser humano como ser social, assim como a sua atividade social dentro do processo sócio-histórico, o que é muito diferente da visão do social como relação intersubjetiva. (MARTINS, 2012, p.187).

A visão marxista dá destaque ao aspecto social, mas como a autora afirmou não reduzindo-o a uma mera relação intersubjetiva. As relações no marxismo são compreendidas como fundantes na construção do homem como ser genérico, assim como de sua linguagem e consciência por meio do trabalho. A relação simplista do homem com o social, através de relações intersubjetivas, remete à crítica feita por Duarte (2006), na qual esse aspecto é reduzido e simplificado, naturalizando as relações dos homens entre si e deles com o social.

Outros trabalhos buscam uma análise mais crítica, vinculando-as às questões educacionais dos surdos como provenientes da sociedade de classes. A pesquisa abaixo indica a questão do acesso ao mercado de trabalho para as pessoas com deficiência auditiva:

Acrescenta-se também que a estrutura organizacional do trabalho atual poderá ser um fator que limita a contratação da pessoa com deficiência, não somente da auditiva, das demais deficiências também, pois a dinâmica de produção requer metas a serem atingidas em tempos pré-estabelecidos, o que não atende às especificidades dessas pessoas, pois, dependendo da deficiência, a produção poderá ser mais lenta, o que não trará benefícios ao empregador que visa ao alcance dos lucros adquiridos pela mais-valia. Isso também poderá interferir nas ocupações para ela designadas nas empresas de forma que não comprometam o ritmo da produção, o que pode ocorrer em função de os dirigentes não acreditarem nas potencialidades produtivas dessas pessoas. (COD21, 2011, p. 144).

A pesquisa, apesar de indicar a classe social, o faz de modo factual, não problematizando mais a questão e relacionando a dificuldade de inserção do deficiente auditivo no mercado de trabalho, como restrita à falta de habilidade, devido a sua deficiência para exercer sua função e oportunizar o lucro para a empresa.

Outro trabalho analisa a questão da educação de surdos vinculando-a com a história, com a totalidade e as contradições provenientes de uma sociedade capitalista de produção:

A nosso ver, é preciso que os escolares dominem a norma padrão da Língua Portuguesa, pois este é um conhecimento científico que lhes possibilita lutar contra a exploração, a alienação da qual são vítimas pelos mecanismos ideológicos tão bem estruturados pelo capital e, principalmente, para a luta pela sobrevivência, que requer o domínio correto desse bem cultural. Entretanto, o domínio da escrita não resolve as desigualdades que as classes menos favorecidas sofrem na sociedade capitalista.

Analisando a proposta do documento e as posições de alguns autores relativas às variedades linguísticas, temos que cuidar para que essa concepção não tome corpo em prol da defesa de fala e escrita conforme a região, cultura ou classe social e econômica dos escolares. Nossa preocupação advém da reflexão acerca do momento histórico no qual vivemos, a pós-modernidade, caracterizada pelo presenteísmo, pelo imediato, pragmático e local. Nesse sentido, as variedades linguísticas podem se tornar parte do conteúdo escolar como um conhecimento a ser adquirido e preservado, o que compromete, sobremaneira, o desenvolvimento das classes menos favorecidas economicamente que têm, na instituição escolar, o único local com possibilidades de responder a essa necessidade. (COD182, 2013, p. 127).

A pesquisa indica a importância do domínio da língua escrita como forma de ter acesso aos saberes historicamente construídos pela humanidade, ao mesmo tempo em que destaca que somente o domínio da escrita pelos surdos não resolve o problema educacional e as desigualdades sociais. A pesquisa critica os particularismos e a defesa de uma ou outra língua na educação de surdos e problematiza que essas questões foram fomentadas na ideologia pós-moderna, vigente no momento histórico atual. Critica a exaltação das variações linguísticas como meios de aprendizagem, pois dessa forma, não será oportunizado às classes populares o acesso aos conhecimentos e a língua “oficial”, já que a escola é o único espaço em que tem acesso aos conhecimentos sistematizados.

A mesma pesquisa analisa a importância do conhecimento científico para os surdos, como meio de construir seu processo de humanização:

Para que o trabalho com a Língua Portuguesa possibilite a humanização, consideramos, pautadas pelas proposições de Heller (1989), que o educador precisa observar ambas as instâncias, a cotidiana e a não cotidiana, a fim de organizar suas ações por elementos diversos daqueles que orientam as práticas cotidianas, já que seu objetivo principal é que os escolares aprendam os conteúdos oriundos da ciência e da arte. Nesse sentido, a nosso ver, a norma culta e as variações linguísticas devem ser consideradas: a primeira encontra-se no rol dos conhecimentos científicos e a segunda no dos espontâneos. É preciso que o sujeito conheça as diversas maneiras de a Língua Portuguesa ser utilizada, cuidando para que as variações linguísticas não invadam determinados textos de características formais, pois de acordo com Heller

(1989), a dimensão cotidiana é a esfera da realidade que mais afeta à alienação interferindo em outras esferas da realidade quando já se tornou um espaço alienado. (COD182, 2013, p. 128).

A pesquisa destaca a importância dos conteúdos na educação dos surdos, contrapondo-se, assim, com as outras pesquisas que centralizam a análise nas relações intersubjetivas. Como indicado por Heller (1989) a esfera cotidiana é mais propensa à alienação, pois está vinculada às práticas imediatas, espontâneas sem relação com a ciência. Essa pesquisa é que desenvolve uma análise mais crítica sobre a educação de surdos, fundamentando-se em autores marxistas e relacionando com a totalidade e a determinação das relações mediadas pelo trabalho, constituídas na sociedade capitalista.

4.3.1 A educação como embate direto à sociedade capitalista

Aproveito a análise destacada, neste trabalho, para afirmar que as teses e dissertações, em sua maioria, têm centrado o debate da educação de surdos nos aspectos relativos às questões linguísticas e culturais; têm feito uma apropriação limitada de Vigotski, usando apenas o que é necessário para a sustentação de seu particularismo e subjetivismo. Dessa forma, distanciam-se completamente de qualquer base marxista e, além disso, têm indicado proposições de mudança que não abarcam a totalidade, mas centram-se em situações circunstanciais, responsabilizando o professor como ator principal de mudança, além de propor a segregação dos surdos entre si. Tendo em vista essas questões analisadas, na presente pesquisa, resgato a minha pergunta: **quais as colaborações das pesquisas que se sustentam em bases marxistas para a educação de surdos?**

Apesar de destacar os aspectos relativos às interações, mediação e demais conceitos desenvolvidos por Vigotski, as pesquisas analisadas, em sua maioria, apropriam-se indevidamente de Vigotski, fragmentando sua teoria e desvinculando-a de sua matriz teórica fundante, corroborando a propagação equivocada do que seria a psicologia soviética proposta pelo autor. Poucos trabalhos trazem a categoria do materialismo histórico-dialético e a relação do desenvolvimento das funções psicológicas superiores como provenientes da realidade da relação do homem com o trabalho, sustentadas em uma sociedade regida pelo modo de produção capitalista, que determina a formação da personalidade humana e da educação.

Essas práticas de apropriação, assim como a tentativa de, através da educação remediar as crises do capitalismo contemporâneo reforçam a emergência do chamado neoliberalismo, que terá fortes influências sobre a educação e sobre as políticas de orientação das pessoas com necessidades especiais no mundo e, conseqüentemente, no Brasil. Segundo

Saviani (2008, p. 427), falar de neoliberalismo remete ao Consenso de Washington, o qual definiu “as reformas consideradas necessárias para a América Latina”. O autor destaca as consequências desse consenso para a América Latina:

No que se refere à América Latina, o consenso implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser seguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram que ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos. (SAVIANI, 2008, p. 428).

Nesse contexto, as ideias pedagógicas começam a divulgar a premissa de que as escolas públicas não têm qualidade e o Estado não teria mais condições de gerenciar seus problemas, ampliando assim, o campo para a proliferação da iniciativa privada. Para Gentili (2007):

Isto é, o neoliberalismo só consegue impor suas políticas antidemocráticas na medida em que consegue *desintegrar* culturalmente a possibilidade mesma de existência do direito à educação (como direito social) e de um aparato institucional que tenda a garantir a concretização de tal direito: *a escola pública*. (GENTILI, 2007, 230)

Quanto mais desintegrar o direito básico à educação, reduzindo os problemas e as desigualdades no campo educacional ou social como formulações discursivas, mais o neoliberalismo vai consolidando sua dominação. O neoliberalismo emergiu como uma saída à crise do final da década de 60 para a década de 70. Para Gentili (2007):

O neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos 70. O(s) neoliberalismo(s) expressa(m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global. (GENTILI, 2007, p. 230-231).

Saviani (2008) afirma que a crise capitalista vivida em 1970, pela passagem do modelo fordista para o modelo toyotista, ocasionou uma transformação na organização da produção. O modelo fordista buscava a instalação de máquinas e a ampliação da produção, tendo como aliada a tecnologia, enquanto que o toyotismo fundou-se no trabalhador polivalente, e assentou-se na tecnologia da microeletrônica, com produção especializada em pequena escala. Como consequência, no fordismo a economia centrava-se no desenvolvimento do país, na competitividade e na produtividade, enquanto que no taylorismo, após a década de 90, centrou-se no privado e na busca de melhores competências para o

mercado de trabalho. Saviani (2008) caracteriza esse período como pós-fordista e pós-keynesiana:

A ordem econômica atual, denominada de pós-fordista e pós-keynesiana, pressupõe, ou melhor, assenta-se na exclusão, categoria que comparece duplamente: ela é pressuposta, num primeiro sentido, na medida em que se admite, preliminarmente, que na ordem econômica atual não há lugar para todos. Portanto, boa parte daqueles que atingem a idade para ingressar na População Economicamente Ativa (PEA) nela nem sequer chega a entrar. Num segundo momento, a exclusão é pressuposta porque, incorporando crescentemente a automação no processo produtivo, a ordem econômica atual dispensa, também de forma crescente, mão-de-obra. Estimulando a competição e buscando maximizar a produtividade, isto é, o incremento do lucro, a extração da mais-valia, ela rege-se por uma lógica que estabelece o predomínio do trabalho morto (capital) sobre o trabalho vivo, conduzindo à exclusão deliberada de trabalhadores. (SAVIANI, 2008, p. 430-431).

Assentada nessa condição econômica emerge a denominada “pedagogia da exclusão”, na qual o mercado oferece inúmeros cursos, com a finalidade de preparar o trabalhador para o mercado de trabalho e, caso este não ingresse no mercado, nem se torne um microempresário, é inculcada a ideia de que a culpa é dele, pois não se adequou às demandas de novas competências.

No âmbito da educação surgiram, como foi visto anteriormente, as chamadas teorias do “aprender a aprender”, baseadas nos ideais escolanovistas. Segundo essa perspectiva, o importante não são os conteúdos ou os métodos, mas o desenvolvimento das habilidades do aluno de aprender a aprender, deslocando o interesse do professor para o aluno e para o campo psicológico.

O enfrentamento da realidade educacional, segundo Barroco (2011), perpassa pela superação do modelo escolanovista burguês, que exclui a maioria e privilegia uma minoria. O escolanovismo propaga, em momento de crise nacional, a acalentadora ideia de aceitação das diferenças e “anormalidades”, sendo um discurso bastante aceito, deslocando-se o foco do intelecto para o sentimento, “a ênfase nos conteúdos cognitivos é substituída pelo foco nos processos pedagógicos, direciona-se do lógico ao psicológico, da disciplina sistematizada ao espontaneísmo, do diretivismo ao não diretivismo”. (BARROCO, 2011, p. 177).

A autora critica a pedagogia do “aprender a aprender” legitimada pelo “Relatório Jacques Delors”, amplamente divulgado na década de 1990 pela UNESCO, que definiu a orientação mundial para o século XXI. No Brasil, foi publicado em 1998, com o título “Educação: um tesouro a descobrir”. O relatório Influencia a política de Estado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como orientadores curriculares para as escolas do Brasil.

Na década de 1990, o discurso progressista de “excluídos” responsabiliza a escola e as práticas pedagógicas pontuais, como medidas responsáveis pela inclusão e/ou exclusão dos alunos repetentes. A educação dessa camada da população, que é predominantemente dos trabalhadores que vivem abaixo da linha da pobreza, passa a ser resolvida por medidas que buscam o “alívio à pobreza (na forma de magérrimas bolsas) e de melhor ação pedagógica (gestão pedagógica por resultados)”. (LEHER, 2012, p. 227). Assim, as medidas adotadas na inclusão, visualizando as escolas e as salas de aula por meio de avaliações como a Prova Brasil, foram difundidas pelos mecanismos internacionais e apropriadas pelas legislações nacionais.

Através dessas políticas que buscam a inclusão educacional, conseguem-se mais pessoas para o mercado de trabalho e podem-se controlar as condições de governabilidade, por meio de políticas de alívio à pobreza, através da “teoria do capital cultural”, segundo a qual eu oferto o mínimo necessário para instrumentalizar as classes populares para compor a mão-de-obra barata no mercado de trabalho. No entanto, essas políticas não atuam na base estruturante do problema que é a distribuição desigual de recursos e a divisão de classes.

Para Leher (2012), essa visão de inclusão configurada na sociedade capitalista, comporia uma “Inclusão não Idílica”, a qual não resulta do desejo do indivíduo de ingressar no mercado de trabalho. Mas, ao contrário, esse sujeito que está expropriado do processo de produção passa a ser incluído no mercado de trabalho e passa a compor um exército de reserva. Essa prática ajuda no controle do capital, assim como na sua manutenção. Desta forma, as pessoas estariam não excluídas, mas expropriadas do mercado de trabalho e incluídas através do capitalismo mercantilista, mesmo em funções não formais.

A dualidade “exclusão” versus “inclusão”, segundo Leher (2012) estaria servindo à sociedade capitalista como um meio de desfocar a atenção e contrapor-se a ideia de capital versus trabalho. Deste modo:

É como se no lugar da dicotomia entre exploradores e explorados, burgueses e trabalhadores, tivesse surgido uma nova oposição fundamental: incluídos versus excluídos. No contexto do capitalismo atual, os proprietários dos meios de produção, os altos assalariados, os trabalhadores que ocupam cargos nos sindicatos associados ao capital portador de juros dos fundos de pensão e a classe-que-vive-do-próprio-trabalho e é explorada (com ou sem contratos formais), estariam todos irmanados, igualmente, no rol dos socialmente incluídos. Os excluídos, por alguma fortuna, seriam aqueles atingidos pela pauperização e o desalento, efeito disfuncional da economia a ser ainda mais liberalizada e do sistema educacional que supostamente não estaria garantindo que eles adquirissem as competências demandadas pelo mercado. A alternativa, conforme essa perspectiva seria adoção de políticas focalizadas que poderiam deslocá-los para o rol dos incluídos sociais, comprovando que o atual padrão de acumulação pode ser eternizado sem mudanças sistêmicas. (LEHER, 2012, p. 235-236).

A exclusão estaria, nesse sentido, restrita aos paupérrimos, enquanto que os demais, dos que vivem do próprio trabalho e são explorados, estaria incluídos e servindo à manutenção do capital. Com essa nova concepção, busca-se uma forma de amenizar o número de excluídos, dando a entender que esse número é reduzindo, quando na verdade, compõe um exército, explorado pelo modo de produção capitalista.

Assim, medidas inclusivas, como a política da Bolsa Família, que atinge 45,8 milhões de pessoas com renda inferior a R\$ 120,00, teriam mais a função do manejo e domínio social, impedindo que a classe pobre se rebele contra as suas condições sociais de pobreza, do que efetivamente uma mudança estrutural na sociedade e na economia.

Diante desse quadro devastador, é difícil pensar em inclusão e exclusão educacional como categorias em antípoda, capazes de designar grupos distintos de estudantes e jovens. Não há como demarcar fronteiras nítidas entre os jovens que vivem do próprio trabalho e são explorados, pois um imenso contingente – dentro e fora da escola – está impedido de avançar em sua escolarização real. E mesmo os que estão no sistema educacional, além da precariedade do mesmo, que horizonte podem vislumbrar com a ampliação (precária) de sua escolaridade? A inserção (hiper) precarizada no mundo do trabalho e a escolarização “classista” (pobre para os pobres) são duas faces da mesma moeda. (LEHER, 2012, p 241-242).

Kuenzer (2005) corrobora essa concepção, indicando que o capital gera tanto a inclusão quanto a exclusão para a manutenção e reprodução da exploração do trabalhador. Indica a contradição por meio da chamada “exclusão includente” e “inclusão excludente”. Afirma que o regime de exploração econômica tem gerado, a primeira contradição, a qual ela chama de “exclusão includente”:

São identificadas várias estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal, no qual ele tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho e, ao mesmo tempo, são colocadas estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas sob condições precárias. Assim é que trabalhadores são desempregados e reempregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou reintegrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado. (KUENZER, 2005, p. 92).

Ela destaca que essa exclusão se estabelece por meio da nova forma de relação capital e trabalho, que tem intensificado a exploração e a precarização do trabalho e do trabalhador, pautadas no neoliberalismo. E contrapondo à categoria “exclusão includente” aponta a segunda contradição, a “inclusão excludente”:

A inclusão excludente, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo, ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente. (KUENZER, 2005, p. 92-93).

A inclusão excludente configura-se nas estratégias, aparentemente inclusivas, que na verdade buscam a manutenção da exploração dos trabalhadores. Através dessa ideia, amplia-se as exigências para a “inserção” no mercado de trabalho e propaga-se a ideia de que o mercado está aberto para todos, cabendo a cada um a responsabilidade pelo seu êxito profissional.

Kuenzer (2005) indica que na educação existem várias estratégias que ela denomina de “empurroterapias” expressas na precarização dos currículos, as acelerações, os cursos acelerados de educação básica, os cursos profissionais e de instituições de ensino superior, que visam apenas ao lucro e, os alunos a certificação. Nesse sentido, a autora afirma que “através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articulam dialeticamente aos processos de exclusão incluída existentes no mundo do trabalho”, formando um ciclo de reprodução do capital, que sustentados na flexibilização, acabam por minimizar o papel da educação.

Essas ideologias servem para camuflar a exploração realizada pelo capital e como estratégia de manutenção do mesmo, sem possibilitar sua contestação. Gentili (2007) afirma que o neoliberalismo promove a propagação ideológica de princípios de igualdade, cidadania, no entanto, esses mesmos princípios, contraditoriamente, são regidos pelo capital como mercadoria, sendo assim disponíveis para poucos. O autor explica:

Ainda quando ideologicamente costuma ser apresentado como *norma de igualdade* (já que, aparentemente, permite a mobilidade social em função de certos atributos que o indivíduo joga e conquista “livremente” no mercado), o princípio do mérito é fundamental e basicamente uma *norma de desigualdade* (Offe, 1976; Lo Vuolo, 1993). Como tal, consagra a divisão social dualizada, ao mesmo tempo em que a transforma em uma meta a ser conquistada. Semelhante esquema questiona a noção mesma de “cidadania” (ou melhor, dá-lhe novo significado, esvaziando-lhe o conteúdo democrático). Assim sendo, também descarta a necessidade de existência dos direitos sociais e políticos, os quais, no programa neoliberal e neoconservador, só serviram para difundir um certo clima social de acomodação e desrespeito pelo esforço e pelo mérito individual. A sociedade dualizada, característica do pós-fordismo, é uma sociedade sem cidadãos ou, se vale aqui a ironia, com alguns membros mais “cidadanizados” que outros. O que, definitivamente, nega o sentido mesmo que a cidadania deveria possuir em uma sociedade democrática. Daí que, em seus discursos, neoconservadores e neoliberais tenham maior predileção pelas referências aos “consumidores” que aos “cidadãos”. Simplesmente porque “consumidor” remete, sem tanta retórica, a um universo naturalmente dualizado e segmentado: o mercado. (GENTILI, 2007, p. 234-235).

Tendo em vista essas contradições e a busca de conciliação da crise da sociedade capitalista, realizada pela ideologia neoliberal, uma crítica, de fundamentação marxista, deve confrontar esses mecanismos de dominação. Assim, como foi apresentado por Duarte (2006) o ideário neoliberal apropria-se das ideologias pós-modernas, a fim de cumprir com o seu papel de apaziguadora dos problemas gerados pelas contradições provenientes do capital. E na

educação de surdos, como foi analisado nos trabalhos, esse papel tem sido realizado a contento, pois pouquíssimas pesquisas confrontam o modo de produção do capitalismo, como gerador das desigualdades.

Uma proposta de compreensão de mundo, baseada no marxismo busca uma análise crítica das relações de dominação de classe que se estabelecem e se constituem no seio do modo de produção capitalista, na qual a disparidade entre esse modo de produção e as relações de produção, geram as dominações e alienações na sociedade. Desse modo, a forma de mudança econômico-social, não poderia ser outra senão a superação do próprio modo de produção capitalista, que levaria à sua superação por meio do comunismo, configurando uma mudança da sociedade e uma transformação do homem.

O caráter materialista e marxista de Vigotski, como foi destacado ao longo da presente pesquisa, é inegável. O autor deixa claro que a formação do homem e de seu psiquismo são determinados pela realidade social, pela sociedade de classes e suas contradições. Vigotski (S/D) afirma:

Da mesma forma que a dinâmica de uma sociedade viva não representa uma totalidade simples e uniforme, e que a sociedade mesma é seccionada em diferentes classes sociais; assim, durante um período histórico determinado, não se pode dizer que a composição das personalidades humanas represente algo homogêneo, unívoco. A psicologia, ao levar em conta o fator elementar da tese geral aqui recém-enunciada, só pode ter uma conclusão direta: **confirmar o caráter de classe, a natureza de classe e as distinções de classe como responsáveis pela formação dos tipos humanos.** As várias contradições internas, as quais se encontram nos diferentes sistemas sociais, encontram sua expressão acabada tanto no tipo de personalidade, quanto na estrutura do psiquismo humano de um período histórico determinado. (VIGOTSKI, S/D, p. 2) (grifos meus).

Então, o fator de classe é claramente indicado por Vigotski (S/D) como determinante da constituição dos diferentes tipos de homens, não sendo uma questão acessória à sua análise, mas pelo contrário, é basilar para a compreensão de sua psicologia materialista.

O desenvolvimento do capitalismo e crescimento da produção ampliaram a divisão e dominação, demarcando ainda mais a divisão de classes, levando a divisão também, do homem e, ao seu desenvolvimento de forma distorcida. O acirramento da exploração gera a alienação do homem do que produz, acarretando em uma alienação de sua individualidade. Duarte (2012) explica como essa alienação se estabelece na sociedade capitalista:

A alienação inerente à lógica da sociedade capitalista é fonte dessa sensação enganosa de que faria parte da condição humana a eterna oposição entre a realização do indivíduo e as exigências da vida em sociedade. Tal oposição não é, porém, decorrente de uma suposta condição humana independente da história; trata-se de uma oposição que pode ser superada juntamente com a superação da sociedade regida pela lógica do capital. Enquanto, porém, essa sociedade não é superada, continuará presente a sensação de que no passado os seres humanos teriam vivido com mais plenitude, o que, como explicou Marx, em parte é uma ilusão e em parte é verdadeiro. É verdadeiro se pensarmos na realização humana em formas bem

reduzidas e limitadas, em circunstâncias de pouco desenvolvimento das forças humanas. A aparência de maior plenitude da vida humana em épocas passadas decorre do fato de que a sociedade capitalista produz ou a insatisfação, ou a satisfação medíocre, vulgar. O capitalismo cria insatisfação porque ele produz as condições para o desenvolvimento livre e universal da individualidade, mas frustra esse desenvolvimento ao subjugar os seres humanos ao poder do capital. A única satisfação que ele permite é a satisfação medíocre, vulgar, decorrente da compra de mercadorias, a satisfação do desejo de “ter”. (MARX, 1992b, p.351-352) (DUARTE, 2012, p. 216-216).

A necessidade humana é constituída historicamente, por isso, tem-se a falsa impressão de que antigamente as pessoas eram mais felizes, pois as necessidades históricas de sua época eram ainda escassas em comparação com as que se tem hoje, com o desenvolvimento da indústria e a crescente produção de mercadorias. Essa sensação de que o passado era melhor, só poderá ser superada com a própria dissolução da sociedade capitalista, que cria as possibilidades de desenvolvimento pleno da individualidade, no entanto, ofertada para poucos que detêm os meios de produção, o poder e vivem da exploração do trabalhador.

O crescimento do capitalismo acarreta a degradação inclusive da personalidade humana, como explica Vigotski (S/D):

No entanto, todos esses fatores negativos não nos dão um quadro completo de como o processo de desenvolvimento humano é influenciado pelo acelerado crescimento da grande indústria. **Todas essas influências adversas não são inerentes à indústria de grande escala como tal, mas à sua organização capitalista, baseada na exploração de enormes contingentes populacionais**, resultando em uma situação na qual, ao invés de levar cada novo passo em direção à conquista da natureza pelos seres humanos; cada novo patamar de desenvolvimento das forças produtivas da sociedade alcançado à frente; não só fracassou em elevar a humanidade como um todo – e cada personalidade humana individual – para um nível mais alto, como a reconduziu a uma degradação mais profunda da personalidade humana e de seu potencial crescimento omnilateral. (VIGOTSKI, S/D, p. 4) (grifos meus).

É no seio da sociedade capitalista que a exploração se estabelece e as relações de dominação e alienação são exercidas entre os homens. Essa exploração ao mesmo tempo em que leva ao desenvolvimento, leva, por outro lado, ao acirramento da exploração, marcando um movimento dialético e contraditório. O desenvolvimento eleva a individualidade de uma minoria e acirra a degradação da individualidade de uma maioria, impedindo seu desenvolvimento de forma global. Essa é a lógica de manutenção do modo de produção capitalista.

Duarte (2012) explica como essa exploração ocorre sob as bases do capitalismo:

Desde que surgiram as classes sociais, a propriedade privada e a divisão social do trabalho, isto é, desde a antiguidade até os dias atuais, a objetivação do gênero humano tem ocorrido por meio da exploração do trabalho, da apropriação privada do resultado geral do trabalho humano. A maioria dos seres humanos tem sido impedida de se apropriar de toda essa riqueza material e intelectual, de se enriquecer por meio das obras humanas. Isso é alienação. Não se trata apenas do fato de que o trabalhador não seja o proprietário daquilo que resulta de seu trabalho mas também

do fato de que o trabalhador não pode apropriar-se de tudo aquilo que, sendo produto da atividade humana em geral, poderia tornar sua vida muito mais humana, com mais sentido, com muito mais conteúdo, diferentemente da vida real que lhe cabe, na qual a maior parte de seu tempo e de suas energias físicas e mentais é destinada à luta cotidiana pela sobrevivência. Marx, porém, não considerava que a alienação produzida pelo capitalismo, ou seja, essa separação entre os indivíduos (a subjetividade) e a riqueza social (a objetividade), fosse um fenômeno puramente negativo. A partir de uma perspectiva ampla da história humana (a metanarrativa negada pelos pós-modernos), Marx considerava que o capitalismo, mesmo produzindo as mais intensas formas de alienação, desempenhava um papel histórico positivo ao criar as condições materiais para que os seres humanos pudessem superar os limites puramente locais de sua existência e situar sua realização individual num universo mais amplo, o do desenvolvimento de todo o gênero humano. (DUARTE, 2012, p. 208-209).

Conforme o exposto, a alienação tem um lado positivo e outro negativo, pois ao mesmo tempo em que é gerado pela exploração do trabalhador pelo capital, gera, contraditoriamente, as forças necessárias para a superação dessa condição de alienação.

Vigotski (S/D) corrobora a afirmação de que a exploração social do homem e o desenvolvimento fragmentário de sua personalidade, sustentado na sociedade capitalista, contraditoriamente, geram o gérmen de sua superação. Vigotski (S/D) explica a contradição:

A mais importante e fundamental contradição, em toda essa formação [estrutura] social, consiste no fato mesmo de que dentro dela, sob pressão inexorável, estão se desenvolvendo, implacavelmente, as forças para a sua própria destruição, e estão sendo criadas as condições para sua futura substituição por uma nova ordem, baseada na ausência da exploração do homem pelo homem. Mais de uma vez, Marx demonstrou como o trabalho – e/ou a grande indústria, em-si mesmos – não levam necessariamente à mutilação da natureza humana, como um seguidor de Rousseau ou Tolstói afirmaria, senão que, muito pelo contrário, *contêm dentro de si mesmos infundáveis possibilidades para o desenvolvimento da personalidade humana.* (VIGOTSKI, S/D, p. 4).

A superação da sociedade capitalista, por sua vez, seria a sua própria destruição. A relação contraditória entre desenvolvimento industrial e na mesma proporção o crescimento da dependência do homem das mercadorias, que produz a degradação do homem, gera outra contradição. Essa contradição seria que na exacerbação da exploração capitalista, nasce a necessidade da revolução e da criação de uma nova sociedade, o que levaria também à mudança no próprio homem e em sua personalidade. Vigotski (S/D) destaca três fontes fundamentais dessa mudança:

A primeira delas consiste no fato mesmo da destruição das formas capitalistas de organização e produção e das formas de vida social e espiritual que se edificam a partir de seus cimentos. Junto ao esfacelamento da ordem capitalista, todas as forças que oprimem o homem e que o mantêm escravizado pelas máquinas – que interferem em seu livre desenvolvimento – também desaparecerão, serão destruídas. Junto com a libertação dos muitos milhões de seres humanos [da opressão], virá a libertação da personalidade humana dos grilhões que restringem seu desenvolvimento. Essa é a primeira fonte [da transformação] – a libertação do homem.

A segunda fonte da qual emerge a transformação do homem reside no fato de que, ao mesmo tempo em que as velhas correntes desaparecem, o enorme potencial

positivo existente na grande indústria – o já crescente poder dos homens sobre a natureza – será libertado e tornado operativo. Todas as características já discutidas, das quais o exemplo mais notório é a mais nova forma de criar o futuro, baseada na combinação de trabalho físico e intelectual, irão perder seu caráter dual e mudar o curso de sua influência, de um modo fundamental. Enquanto anteriormente suas ações foram dirigidas *contra* as pessoas, agora elas irão começar a trabalhar *em seu benefício*. Ao invés de obstáculos – papel outrora desempenhado pelas mesmas –, elas se transformam agora em poderosas forças de promoção do progressivo desenvolvimento da personalidade humana.

Finalmente, a terceira fonte que inicia a transformação do homem é a mudança nas [próprias] relações sociais, entre as pessoas. Se as relações entre as pessoas sofrem uma mudança então, junto com elas, as idéias, padrões [N.doT.: ou “agendas”] de comportamento, exigências e gostos, também irão mudar. Como foi averiguado – pela pesquisa científica em psicologia – a personalidade humana é formada fundamentalmente pela influência das relações sociais; i.e., o sistema social do qual o indivíduo é parte, desde a infância mais tenra. “Minha relação para com meu ambiente”, diz Marx, “é a minha consciência”. Uma mudança fundamental do sistema global dessas relações, das quais o homem é parte, também irá conduzir inevitavelmente a uma mudança na consciência, uma mudança totalizante do comportamento humano. (VIGOTSKI, S/D, p. 6).

A transformação da sociedade levaria à transformação da personalidade humana e de sua consciência, que são produzidas pela realidade na qual o indivíduo está inserido. A ideia de Vigotski está em consonância íntima com a de Marx e, a mudança social não teria outro caminho a não ser a revolução. Todos os trabalhos analisados, até os poucos que analisam mais criticamente o autor, não destacam essa questão em suas proposições. Ao contrário, destacam questões de adaptação de alunos, professores, políticas e práticas educativas à realidade, que é uma realidade de exploração. A questão da realidade social de divisão de classes, na grande maioria dos trabalhos se quer é problematizada como categoria de análise. Os problemas e suas proposições são destacados de forma idealista, assim como a concepção de homem, de verdade e, também da análise unilateral e simplista de que os ouvintes dominam os surdos. Essa visão idealista está fundada, principalmente, pela compreensão de individualidade fincada no subjetivismo.

Marx (1978) destaca a questão da constituição humana, também enquanto individualidade subjetiva, no entanto, como constituída socialmente, explica como na sociedade capitalista, que tem como base a propriedade privada esse homem se constitui enquanto ser genérico e individual, que expropriado do produto de seu trabalho, aliena-se do mesmo:

Tal como a *propriedade privada* é apenas a expressão sensível do fato de que o homem se torna objetivo para si e, ao mesmo tempo, se converte bem mais em um objeto estranho e inumano, do fato de que a exteriorização de sua vida é a alienação da sua vida e sua efetivação sua desefetivação, uma efetividade *estranha*, a superação positiva da propriedade privada, isto é, a apropriação *sensível* pelo homem e para o homem da essência e da vida humanas, do homem objetivo, das *obras* humanas, não deve ser concebida só no sentido do *gozo imediato*, exclusivo, no sentido da posse, do ter. O homem apropria-se do seu ser global de forma global, isto é, como homem total. Cada uma de suas relações humanas com o mundo – ver,

ouvir, cheirar, saborear, sentir, pensar, observar, perceber, querer, atuar, amar -, em resumo, todos os órgãos de sua individualidade, como órgãos que são imediatamente coletivos em sua forma, são, em seu comportamento *objetivo*, em seu comportamento para com o objeto, a apropriação deste. A apropriação da efetividade humana, seu comportamento frente ao objeto, é a *manifestação da efetividade humana*; eficácia humana e sofrimento humano, pois o *sofrimento*, humanamente entendido, é o gozo próprio do homem. (MARX, 1978, p. 10-11).

Marx (1978) afirma que o homem, seus sentidos, necessidades, realização e sofrimento, são constituídos socialmente, destacando a centralidade que este dispensa, assim como Vigotski (1983), para a determinação social. Essa determinação constitui o homem em sua totalidade, na sua relação social com outros homens e com a natureza. A superação da propriedade privada seria a emancipação do homem da alienação:

A superação da propriedade privada é por isso a *emancipação* total de todos os sentidos e qualidades humanos; mas é precisamente esta emancipação, porque todos estes sentidos e qualidades se fizeram *humanos*, tanto objetiva como subjetivamente. O olho fez-se um olho *humano*, assim como seu objeto se tornou um objeto social, *humano*, vindo do homem para o homem. Os *sentidos* fizeram-se assim imediatamente *teóricos* em sua prática. Relacionam-se com a coisa por amor da coisa, mas a coisa mesma é uma relação *humana e objetiva* para si e para o homem e inversamente. Carecimento e gozo perderam com isso sua natureza *egoísta* e a natureza perdeu sua mera *utilidade*, ao converter-se a utilidade em utilidade *humana*. Igualmente, os sentidos e o gozo dos outros converteram-se em minha *própria* apropriação. Além destes órgãos imediatos constituem-se assim órgãos *sociais*, na *forma* da sociedade; assim, por exemplo, a atividade imediatamente na sociedade com outros, etc., converte-se em um órgão de minha exteriorização de vida e um modo de apropriação da vida *humana*. (MARX, 1978, p. 11).

Os sentidos tornam-se sentidos humanos socialmente, que superam a mera existência biológica, mas adquirem função e valor social. É percebido o destaque que Marx (1978) dá a constituição total do indivíduo como fato social. A constituição humana enquanto ser genérico se dá através da objetivação deste homem, por meio da apropriação, realizada na relação social histórica entre homem e natureza e entre os homens entre si. Conclui sua ideia afirmando que “A *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias. O *sentido* que é prisioneiro da grosseira necessidade prática tem apenas um sentido *limitado*”. (MARX, 1978, p. 12).

As teses e dissertações analisadas apresentam uma análise simplista e restritiva, apontando a problemática da educação de surdos como solucionável pela: apropriação da língua de sinais; aceitação das diferenças; formação dos professores e aceitação da cultura, comunidade e identidade surda. Essas análises como foi destacado ao longo desta pesquisa, levam o debate da educação de surdos para um particularismo, que o distancia de toda e qualquer busca de totalidade. A história é concebida nos trabalhos como um cenário descritivo de sucessão de fatos e personagens importantes, a educação de surdos é marcada

pela ascensão e declínio de diferentes concepções que tem o aspecto linguístico enquanto foco central.

Para a justificativa da centralidade linguística, apropria-se indevidamente da teoria de Vigotski (1983), realizando uma verdadeira fragmentação de sua teoria, na qual o aspecto materialista histórico dialético é uma informação, que não merece se quer ser indicada na produção. As questões de classe e os conflitos provenientes da sociedade capitalista não são analisados (pela maioria dos trabalhos) de forma que essa realidade seja a que determina o desenvolvimento do homem e do seu psiquismo.

Duarte (2013) afirma que a individualidade humana não é determinada geneticamente, mas é construída socialmente, no processo de apropriação e objetivação do homem, enquanto ser gérico, como já foi explicitado neste trabalho. O autor faz alguns apontamentos sobre a questão da individualidade:

Em primeiro lugar, a questão da existência de uma “humanidade historicamente desenvolvida”, o gênero humano, que é diferente do conjunto de características biológicas da espécie, transmitidas pelo código genético. Em segundo lugar, sendo o desenvolvimento do gênero humano “descentrado” em relação ao organismo dos indivíduos, isso gera uma ampliação histórica tão grande das características humano-genéricas que se torna impossível a identidade entre o indivíduo e gênero humano, ou seja, cada indivíduo poderá se apropriar e se objetivar sempre de maneira “parcial” em comparação ao conjunto das objetivações genéricas. Em terceiro lugar, o ritmo das transformações do gênero humano é socialmente determinado, não estando limitado à ocorrência de alterações genéticas da espécie. Em quarto lugar, a formação da individualidade humana tem como condição sine qua non a apropriação dessa humanidade historicamente desenvolvida, o que ocorre sempre com a mediação de outros seres humanos. Em quinto lugar, essa concepção nada tem a ver com a ideia de que a apropriação das objetivações humanas se justaponha a uma individualidade que existiria já no ponto de partida da formação de cada ser humano. Ao contrário, trata-se de uma concepção da individualidade como algo que se forma ao longo desse processo, ou seja, a individualidade é resultado e não ponto de partida. (DUARTE, 2013, p. 166-167).

Conforme indicado por Duarte (2013), a individualidade é determinada menos pelo fator biológico e mais pelo fator social, formada fora do indivíduo, o que amplia as possibilidades das objetivações do gênero humano. A mediação é fundamental para a constituição da individualidade, que não existe de forma dada, mas se constitui, na medida em que o homem age enquanto ser genérico. Dessa forma, não se pode falar de uma individualidade pré-determinada, aprioristicamente, mas compreender a sua objetivação ao longo do seu processo de apropriação do gênero humano.

Duarte (2013) afirma que o processo de apropriação não pode ser analisado como sendo apenas para a formação da interiorização da individualidade, mas ao contrário, em um sentido marxista, deve ser compreendida histórica e socialmente como de um ato de transformação social, como ação coletiva visando à sociedade socialista. Sobre isso afirma:

“A socialização da propriedade dos meios de produção, pressuposto fundamental para uma sociedade socialista, é um processo de apropriação dos meios de produção pela classe trabalhadora” (DUARTE, 2013, p. 169). Essa compreensão é importante para que a individualidade e a subjetividade humana sejam compreendidas de forma materialista e histórica, distanciando-se do idealismo e da abstração. Conclui que a relação entre a individualização e a socialização é uma concepção bem definida no marxismo: “o ser humano só se individualiza e só conquista sua liberdade por meio do desenvolvimento das relações sociais e da realidade humana objetivada. A individualização e a socialização são duas faces de um mesmo processo”. (DUARTE, 2013, p. 171).

Uma análise pautada em Vigotski (1983) e no marxismo deve ter uma concepção mais ampla sobre a transformação necessária em uma sociedade baseada no capitalismo, que seria a superação das relações de dominação, por meio da revolução e o avanço para uma sociedade comunista. Essa transformação alavancaria a sociedade para uma relação de trabalho não alienada e sustentada nessas relações de trabalho, o próprio homem se transformaria, desprendendo-se dos grilhões da exploração.

Vigotski (s/d) afirma sobre a transformação socialista do homem:

Sempre que se discute a transformação do homem e a criação de um novo patamar, superior [mais elevado], de personalidade e conduta humanas, é impossível deixar de mencionar as idéias sobre um novo tipo novo de ser humano, relacionadas à teoria de Nietzsche sobre o ‘super-homem’. A partir de fatos rigorosamente verdadeiros – de que a evolução não se deteve no homem e que o tipo moderno de ser humano representa nada mais do que uma ponte, uma forma transitória, que conduz a um tipo superior, que a evolução não esgotou suas possibilidades quando criou o homem e que o atual tipo moderno de personalidade não é a realização mais alta ou a última palavra no processo de desenvolvimento [humano] –, Nietzsche concluiu que uma nova criatura pode surgir durante o processo de evolução, um ‘super-homem’, que guardará com o homem contemporâneo a mesma relação que o homem contemporâneo guarda, atualmente, com o macaco.

Porém, Nietzsche imaginou que o desenvolvimento desse tipo superior de homem estava sujeito à mesma lei de evolução biológica – a luta pela sobrevivência e a seleção baseada na sobrevivência do mais apto – que prevalece no mundo animal. É por isso que o ideal de poder, a autoafirmação da personalidade humana em toda sua opulência de poder e ambição instintivos, o individualismo rude de homens e mulheres excepcionais – de acordo com Nietzsche – formariam o itinerário para a criação de um ‘super-homem’.

Essa teoria é equivocada, porque ignora o fato elementar de que as leis de evolução histórica do homem diferem fundamentalmente das leis da evolução biológica [natureza], e que a diferença básica entre esses dois processos consiste no fato de que um ser humano evolui e se desenvolve como um ser histórico, social. Tão só uma elevação de toda a humanidade a um nível mais alto de vida social – a libertação de toda a humanidade – pode conduzir à formação de um novo tipo de homem.

No entanto, essa mudança no comportamento e na personalidade humana tem que conduzir, inevitavelmente, à evolução do homem para um novo tipo, superior, para a posterior modificação do *tipo biológico humano*. Tendo dominado os processos gerais que determinam sua própria natureza, o homem que hoje está lutando contra a velhice e as doenças, elevar-se-á, indubitavelmente, a um nível superior e transformará, dessa maneira, sua própria constituição biológica. Mas tal é a fonte do

maior paradoxo histórico do desenvolvimento humano: essa modificação biológica do tipo humano é alcançada principalmente por meio da ciência, da educação social e da racionalização [explicação racional] do modo de vida em sua totalidade. A transformação *biológica* do homem *não representa um pré-requisito* senão que, ao invés disso, *é resultado da libertação social do homem*. (VIGOTSKI, S/D, p. 7).

Assim, a idealização do homem como “super-homem” tendo como base uma análise biológica de evolução difere fundamentalmente, da visão de homem como ser histórico e social, proposta por Vigotski, que tem sua personalidade e seu biológico determinados pela relação material histórica, na qual ele está inserido desde que nasce. Essa realidade tanto o constitui como ser genérico humano, como o aliena e o divide enquanto explorado pelo capital. Deste modo, em Vigotski, não tem espaço para análise idealista nem tão pouco comparações de sua teoria com teorias pós-modernas, pois para ele o homem é determinado pelas relações sociais, que são constituídas na sociedade de classes.

No entanto, o capital tem o poder de utilizar de várias estratégias para contornar as crises políticas e econômicas e manter a sua dominação. Wood (2011) critica os subterfúgios que tem sido utilizado, pela própria esquerda, para manter o domínio capitalista, desconfigurando a noção de totalidade e fragilizando o enfrentamento da sociedade de classes.

Para a autora:

A reformulação da relação da esquerda com o capitalismo como a criação de espaço no seu interior, e não o desafio direto e a contestação a ele, ajuda, entre outras coisas, a explicar as principais transformações dos discursos tradicionais da esquerda, como por exemplo a economia política e a história, dos que hoje estão mais na moda: o estudo dos discursos, textos e do que se poderia chamar de a cultura da “identidade”. A economia política e a história marxistas pretendem desafiar de frente o capitalismo como uma totalidade do ponto de vista de sua antítese, o socialismo, ao passo que os “estudos culturais” (entendidos da maneira pós-modernista) e outras atividades pós-esquerdistas, especialmente na academia, onde discursos e identidades podem ser desconstruídos e generalizados sem grandes restrições materiais, se definem pela noção de que o terreno da política está no interior do capitalismo e entre os seus fragmentos.

Num mundo fragmentado composto de “sujeitos descentrados”, no qual conhecimentos totalizadores são impossíveis e indesejáveis, que outro tipo de política poderia existir, senão uma espécie de radicalização descentrada e intelectualizada do pluralismo liberal? Existiria, em teoria, fuga melhor da confrontação com o capitalismo, o sistema mais totalizador que o mundo já conheceu, do que a rejeição do conhecimento totalizador? Existiria, na prática, obstáculo maior a qualquer coisa além das resistências locais e particulares ao poder global e totalizante do capitalismo do que o sujeito fragmentado e descentrado? Existiria desculpa melhor para a sujeição à *force majeure* do capitalismo do que a convicção de que seu poder, ainda que difuso, não tem origem sistêmica, não tem lógica unificadora, nem raízes sociais identificáveis? (WOOD, 2011, p. 14).

Wood (2011) afirma que a busca por aproximar o debate com as questões relativas à identidade e com a centralidade no sujeito, distancia-se do cerne dos problemas da sociedade capitalista, auxiliando na conformação da sociedade a esse sistema, por meio da

propagação das ideias liberais de liberdade, diversidade, pluralismo, pautadas na centralidade do discurso. Wood (2011, p. 205) afirma:

Numa época em que a crítica do capitalismo é mais urgente do que nunca, as tendências teóricas dominantes da esquerda se ocupam em abandonar a conceptualização da própria ideia de capitalismo. Dizem que o mundo “pós-moderno” é um pastiche de fragmentos e de “diferenças”. A unidade sistêmica do capitalismo, suas “estruturas objetivas” e seus imperativos totalizantes deram lugar (se é que chegaram a existir) a uma bricolagem de múltiplas realidades sociais, uma estrutura pluralista tão variada e flexível que pode ser reorganizada pela construção discursiva. A economia capitalista tradicional foi substituída pela fragmentação “pós-fordista”, em que todo fragmento abre espaço para lutas emancipadoras. As relações de classe constitutivas do capitalismo representam apenas uma “identidade” pessoal entre muitas outras, identidade esta já não “privilegiada” pela centralidade histórica.

A autora critica o distanciamento do enfrentamento dos problemas do capitalismo e a aproximação com discussões relativas à identidade, que não concebem uma visão de totalidade da sociedade. Critica o culto à diversidade e a busca por respeito às identidades e às diferenças, como princípios e subterfúgios usados pelo capitalismo para manter sua dominação na sociedade. Aponta a fragilidade do pluralismo em seu conceito de identidade:

Pode-se testar os limites do novo pluralismo pela exploração de seu princípio constitutivo, o conceito de “identidade”. Ele afirma ter a virtude de, ao contrário das noções “reducionistas” ou “essencialistas” como classe, ter a capacidade de – igualmente e sem preconceito ou privilégio – abranger tudo, desde gênero a classe, de etnia até raça ou preferência sexual. A “política da identidade” afirma então ser mais afinada em sua sensibilidade com a complexidade da experiência humana e mais inclusiva no alcance emancipatório do que a velha política do socialismo. (WOOD, 2011, p. 220-221).

A autora destaca que, a visão de identidade, pretende dar conta dos diversos conceitos, inclusive os de classe, já que tudo é relativo e fragmentado na ideia de pluralismo. Essa visão seria pretensamente mais condizente com a realidade e diversidade humana, alcançando suas especificidades de forma mais igualitária.

Wood (2011) continua sua análise apontando a contradição da política da identidade com relação à sociedade de classes. A citação abaixo é um pouco longa, mas faço questão de colocá-la pela reflexão crítica da realidade exposta pela autora:

É possível imaginar as diferenças de classe sem exploração e dominação? A “diferença” que define uma classe como “identidade” é, por definição, uma relação de desigualdade e poder, de uma forma que não é necessariamente a das “diferenças” sexual ou cultural. Uma sociedade verdadeiramente democrática tem condições de celebrar diferenças de estilo de vida, de cultura ou de preferência sexual; mas em que sentido seria “democrático” celebrar as diferenças de *classe*? Se se espera de uma concepção de liberdade ou igualdade adaptada a diferenças culturais ou sexuais que ela amplie o alcance da liberação humana, pode-se fazer a mesma afirmação de uma concepção de liberdade e igualdade que acomode as diferenças de *classe*? É claro que existem muitos pontos fracos no conceito de “identidade” tal como é aplicado às relações sociais, e isso é verdade não apenas com referência a classe; mas se emancipação e democracia exigem a celebração de “identidade” num caso, e sua supressão em outro, isso certamente já é suficiente

para sugerir que algumas diferenças importantes estão sendo ocultadas numa categoria abrangente que se propõe a cobrir fenômenos sociais muito diferentes, como classe, gênero, sexualidade ou etnicidade. No mínimo, igualdade de classe significa algo diferente e exige condições diferentes das que se associam a igualdade sexual ou racial. Em particular, a abolição da desigualdade de classe representaria por definição o fim do capitalismo. Mas o mesmo se aplica necessariamente à abolição da desigualdade sexual ou racial? **Em princípio, as desigualdades sexual e racial, [...] não são incompatíveis com o capitalismo. Em compensação, o desaparecimento das desigualdades de classe é por definição incompatível com o capitalismo.** Ao mesmo tempo, embora a exploração de classe seja um componente do capitalismo, de uma forma que não se aplica às diferenças sexual e racial, o capitalismo submete todas as relações sociais às suas necessidades. Ele tem condições de cooptar e reforçar desigualdades e opressões que não criou e adaptá-las aos interesses da exploração de classe. (WOOD, 2011, p. 220-221) (grifo meu).

Nessa análise, a autora aponta que o conceito de identidade e exaltação das diferenças, não explica as diferenças de classes, a menos que faça a celebração das diferentes classes sociais e da exploração de uma minoria rica sobre uma maioria pobre. Ao mesmo tempo, as diferenças não são incompatíveis com o capitalismo, ou seja, sua crítica não leva a superação do modelo capitalista de produção, mas ao contrário, conforma a sociedade nesse modelo. Por outro lado, a crítica às diferenças de classe e a sua extinção, levaria ao esfacelamento do capitalismo. A autora conclui que a identidade e a questão da diferença não podem abarcar as diferenças de classe, pois na verdade, não tem a intenção de combatê-la, mas de perpetuá-la.

Assim, uma análise pautada na diversidade e na identidade, em nome dessa igualdade universal, camufla as desigualdades de classe. Afirma que os pluralismos centram seus debates nas diferenças e nas lutas de grupos isolados e diversos por emancipação, não confrontando o capitalismo, mas ao contrário, submetem-se a ele e auxiliam na sua perpetuação. Esse movimento distancia-se da proposta de socialismo e ao contrário, consolida ainda mais o capitalismo, conformando-se e aderindo a ele.

A autora assevera que o capitalismo é incompatível com a pretendida paz mundial e com a busca de evitar a devastação ecológica, na medida em que sua lógica de existência e reprodução prescindem dessa exploração e dessa degradação do homem e da natureza, para manter sua perpetuação.

Wood (2011) afirma que as questões de identidade e diferença são insignificantes, na sociedade baseada no modelo de produção capitalista, pois o que importa a esse modelo é a exploração e extração da mais valia dos trabalhadores:

A primeira característica do capitalismo é ser ele incomparavelmente indiferente às identidades sociais das pessoas que explora. Trata-se de um caso clássico de boas e más notícias. Primeiro as boas – mais ou menos. Ao contrário dos modos anteriores de produção, a exploração capitalista não se liga a identidades, desigualdades ou diferenças extraeconômicas políticas ou jurídicas. A extração da mais-valia dos trabalhadores assalariados acontece numa relação entre indivíduos formalmente

iguais e livres e não pressupõe diferenças de condição política ou jurídica. Na verdade, o capitalismo tem uma tendência positiva a solapar essas diferenças e a diluir identidades como gênero ou raça, pois o capital luta para absorver as pessoas no mercado de trabalho e para reduzi-la a unidades intercambiáveis de trabalho, privadas de toda identidade específica. (WOOD, 2011, p. 229).

Continua esclarecendo:

Evidentemente, não se trata de uma conspiração capitalista para enganar. Pois em parte o racismo e o sexismo funcionam tão bem na sociedade capitalista por serem capazes de gerar vantagens para certos setores da classe operária nas condições competitivas do mercado de trabalho. Mas a questão é que, apesar de ser capaz de tirar vantagens do racismo ou do sexismo, o capital não tem a tendência estrutural para a desigualdade racial ou opressão de gênero, mas pelo contrário, são eles que escondem as realidades estruturais do sistema capitalista e dividem a classe trabalhadora. De qualquer forma, a exploração capitalista pode, em princípio, ser conduzida sem preocupações com cor, raça, credo, gênero, ou com a dependência de desigualdade ou diferença extraeconômica; e, mais que isso, o desenvolvimento do capitalismo criou pressões ideológicas *contra* tais desigualdades e diferenças em grau sem precedentes nas sociedades pré-capitalistas. (WOOD, 2011, p. 229).

Essas questões, denominadas pela autora como extraeconômicas, que são as diferenças de raça ou sexo, apesar de não serem o foco do capitalismo, acabam por colaborar com sua manutenção, na medida em que pulveriza a discussão centrando na identidade, pluralismo e, obscurecendo os determinantes materiais concretos da sociedade capitalista, que determinam a dominação e criam as desigualdades. Portanto, para a autora, as questões extraeconômicas não representam uma ameaça ao capitalismo, no entanto, segundo ela, não tem grandes chances de alcançar êxito se não combater o capitalismo. E finaliza afirmando:

A lição que talvez sejamos forçados a aprender de nossas atuais condições econômicas e políticas é que um capitalismo humano, “social” e verdadeiramente democrático e igualitário é mais irreal e utópico que o socialismo. (WOOD, 2011, p. 250).

Uma crítica marxista não pode se furtar ao combate aberto e direto ao modelo capitalista de produção e a defesa de uma sociedade socialista. O debate centrado no pluralismo, na diversidade, na individualidade corrobora para o distanciamento do enfrentamento aos problemas que assolam a sociedade de classes. Logo, deve-se analisar e compreender a realidade como produzida por homens reais, que se constituem em suas relações sociais, determinadas pelos meios e pelas relações de produção, que por sua vez, seguem as leis do mercado. Entender a surdez nesse contexto equivale a compreendê-la como uma questão biológica de não ouvir, e mais do que isso, entender que os fatores que irão determinar o desenvolvimento dessas pessoas são os fatores socioculturais, regidos pela divisão de classes e pela sociedade capitalista.

Esse processo de centralidade na individualidade pode ser analisado com o que Duarte (2012) chama de fetichismo da individualidade, que assim como acontece no

fetichismo da mercadoria, já apontado nessa pesquisa, realiza a ação de naturalizar algo, “como se fosse comandado por forças da natureza, como se tivesse vida própria”. Esses fetichismos são usados na sociedade capitalista para camuflar os seus efeitos nefastos para o homem e para a sociedade. O autor explica sobre o fetichismo da individualidade:

Entre os muitos fetichismos produzidos por essa sociedade, temos o da individualidade. Conforme citei anteriormente, é próprio do fenômeno do fetichismo que o ser humano se submete ao domínio de algo a que ele atribui poderes. No caso do fetichismo da individualidade, o que ocorre é que em vez de a individualidade ser considerada fruto de um processo educativo e autoeducativo deliberado, intencional, ela é considerada algo que comanda a vida das pessoas e, em consequência, comanda as relações entre as pessoas e a sociedade. Mesmo que o fetichismo da individualidade surja em nome da liberdade individual, como é o caso das várias formas assumidas pela ideologia liberal, o seu resultado é a negação da liberdade. Um exemplo bastante claro disso é o das correntes pedagógicas que advogam que a educação deva submeter-se ao desenvolvimento espontâneo de cada pessoa, desde a educação infantil até o ensino universitário. Essas pedagogias, todas apoiadas na ideologia liberal, mesmo quando disso não tenham consciência, aparentam ser promotoras da liberdade mas, na verdade escravizam as pessoas à espontaneidade de processos sociais e naturais. (DUARTE, 2012, p. 10)

A naturalização das relações sociais, da individualidade e da aprendizagem acarreta a dominação, na medida em que cerceia a consciência crítica sobre os processos sociais que constituem tais fatores, mascarando sua produção e “fetichizando” seu poder de dominação entre as pessoas. A educação pautada na ideia liberal de estimular os interesses da criança acaba por perpetuar o fetichismo da individualidade, pois limita a aprendizagem ao desenvolvimento biológico, negando a oferta dos conhecimentos historicamente construídos, em nome dos interesses imediatos das crianças.

Duarte (2012) continua falando sobre tipos de fetichismo da individualidade:

Existem, também, outras formas de fetichismo da individualidade. Uma delas, bastante popular, é aquela na qual se pensa que as pessoas nascem já com suas características básicas definidas, seja por vontade divina, seja por herança genética. Outra não muito diferente é aquela na qual as características básicas da individualidade de uma pessoa são definidas nos primeiros anos da infância, digamos, por exemplo, nos primeiros seis anos de vida. No resto da vida de uma pessoa o que ela poderá fazer é não mais que conhecer e “aprender a lidar” com essa individualidade. (DUARTE, 2012, p. 11)

Aqui o autor destaca uma característica do fetichismo da individualidade que atua fortemente na concepção de surdez, que são os aspectos genético e biológico. A surdez é um fato na sua condição biológica, no entanto, não é determinante por si mesma, para o sucesso e/ou fracasso educacional e social do indivíduo surdo. Duarte (2012); Marx (1978) e Vigotski (S/D) destacam que a realidade material constituída a partir da relação do homem com o trabalho, irá determinar tanto os fatores biológicos, como os fatores sociais, culturais, como o psiquismo e a personalidade do homem.

Nessa característica do fetiche da individualidade pode-se situar a naturalização da surdez e da chamada “condição bilíngue” do surdo, como destaquei no início dessa seção. Essa ideia indica que o fator fisiológico da surdez, leva naturalmente o sujeito surdo à dominar duas línguas, desconsiderando que essa apropriação se dá, unicamente, por meio das relações sociais que se estabelecem para esse desenvolvimento, e não automaticamente. Fazendo um paralelo com a ideia do autor, posso afirmar então, que no debate da educação de surdos ocorre o “*fetichismo da surdez*”, na qual a mesma é concebida enquanto algo natural, que leva automaticamente os sujeitos a serem bilíngues, comporem uma comunidade e identidade surda. Ao detectar a surdez, dessa forma, já teria tudo pré-definido para ele, única e exclusivamente por causa do fator “surdez”. Essa visão é limitante e contraditória com a proposição de Vigotski e dos autores marxistas que foram analisados ao longo desta pesquisa.

A ideia de surdos é fetichizada também pela idealização da surdez em si, como foi visto, e pela idealização do sujeito surdo. Esta última idealização, ocorre por haver a concepção de que o sujeito surdo seria um ser dotado de uma língua de sinais, mesmo não aprendendo-a naturalmente, e mais do que isso de ser a pessoa “habilitada” a ministra-la, mesmo que sem nenhuma formação para tal prática. A radicalização do “fetichismo da surdez” ocorre pela visão idealizada, romantizada e até mesmo sagrada do surdo, enquanto sujeito acima do bem e do mal, que estaria imune a qualquer determinante social, político, econômico e de classes. Além disso, a condição da surdez o “protegeria” das mazelas sociais e o abarcaria em uma comunidade, com uma cultura, com uma língua e pela relação restrita ao contato com seus pares.

Podem parecer fortes as afirmações acima, parecer inclusive afirmações do senso comum. No entanto, pelos argumentos tecidos nesta pesquisa e pelos exemplos dispostos retirados das teses e dissertações analisadas, percebi que esses são argumentos utilizados nos trabalhos acadêmicos no campo da surdez, que buscam uma fundamentação marxista. Assim, percebo que as pesquisas dentro desse tema têm sido conduzidas pela perpetuação de uma visão idealista da surdez, centrando no subjetivismo e na particularização do debate, limitando-as às condições adversas imediatas que assolam esse sujeito. Como foi analisado aqui, uma concepção Vigotskiana e marxista da surdez, não pode se limitar à “fetichização da surdez”, mas deve aliar-se ao debate da educação geral, visando o confronto ao capitalismo.

A educação desempenha um papel central para constituição desse homem enquanto ser humano genérico, pois sua constituição histórico-social ocorre por um processo de educação, consciente ou inconscientemente. A objetivação do homem como já foi analisado ocorre pela relação, que é educativa, entre apropriação e objetivação, na qual

permite ao homem se apropriar dos saberes historicamente constituídos pela humanidade e humanizar-se nessa apropriação.

No campo da educação, em seu aspecto pedagógico, Saviani (2012) sob uma base marxiana de análise, afirma que o aluno deve ser percebido enquanto sujeito concreto e não empírico dado pelas situações imediatas. Essa percepção do aluno, na prática pedagógica, faz com que se saia de uma prática idealizada, em direção à percepção do aluno enquanto sujeito real, síntese de múltiplas determinações. Sobre essa questão, explica:

Com efeito, na forma como a psicologia vem sendo praticada, pondo o foco no indivíduo empírico e não no indivíduo concreto, suas contribuições para a educação resultam praticamente neutralizadas. Isto porque o professor, na sala de aula, não se defronta com o indivíduo empírico, descrito nas suas variáveis que permitem conclusões precisas, estatisticamente significativas. O professor lida com o indivíduo concreto que é síntese de inúmeras relações sociais. Assim, esse aluno não se enquadra nos modelos descritos pela psicologia, pois o indivíduo empírico é uma abstração, pressupõe um corte em que se definem determinadas variáveis que compõem o objeto estudado. O professor não pode fazer esse tipo de corte. O aluno depara-se diante dele vivo, inteiro, concreto. E é em relação a esse aluno que ele tem de agir. É esse aluno que tem de educar. A situação real do ensino coloca, pois, a necessidade de se desenvolver uma psicologia que leve em conta o indivíduo concreto e não apenas o indivíduo empírico. (SAVIANI, 2012, p. 42-43).

Destaca na citação a importância da psicologia na educação e na percepção do aluno enquanto sujeito concreto, além disso, afirma que Vigotski teve uma colaboração significativa no campo da psicologia com a teoria histórico-cultural, auxiliando a construção de uma educação e uma psicologia marxista. A análise do aluno empírico e do concreto também é determinante na prática educativa, para não cair na visão, bastante defendida pelos escolanovistas, de que o ensino tem que partir do interesse do aluno. Saviani (2012, p. 42-43) faz essa explicação de forma clara:

O objetivo do processo pedagógico é o crescimento do aluno; logo, seus interesses devem necessariamente ser levados em conta. Cabe, porém, indagar: quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando? Do aluno empírico ou do aluno concreto? O aluno empírico, como indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações, esses seus interesses, não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto.

Assim, a educação não deve limitar-se aos interesses imediatos dos alunos empíricos, que seriam “ligadas à diversão, à ausência de esforço, às atividades prazerosas”. Mas, ao contrário a educação deve buscar as necessidades do aluno concreto, que seria a objetivação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, que são “o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social”. Sobre o conceito de concreto Marx (2011, p. 77-78) afirma:

O último é manifestamente o método cientificamente correto. O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por

essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena foi volatilizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento. Por isso, Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que sintetiza-se em si, aprofunda-se em si e movimenta-se a partir de si mesmo, enquanto o método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental. Mas de forma alguma é o processo de gênese do próprio concreto. P. ex., a categoria econômica mais simples, digamos, o valor de troca, supõe a população, população produzindo em relações determinadas; [supõe] também um certo tipo de família – ou comunidade – ou de Estado etc.

Dessa forma, o aluno e a educação não podem ser tidos como abstração, mas como realização social material, produzida pelas relações determinantes de divisão do trabalho. Na análise baseada na ideia do concreto, na qual parte-se do empírico, analisa-se criticamente no pensamento e retornar-se ao concreto, que agora se configura como concreto pensado, em um movimento dialético de síntese, configurando, portanto, a composição do método dialético. Esse é o movimento do método dialético de Marx que se constitui também no modo de análise da psicologia marxista de Vigotski.

Em síntese, a educação é tida como central para o desenvolvimento das funções psíquicas, do comportamento, da linguagem, não sendo restrita a compreensão da natureza biológica do desenvolvimento, mas de sua completude determinada socialmente. Vigotski (1997, p. 69) afirma que “La educación no sólo influye em unos u otros procesos de desarrollo, sino que reestructura las funciones del comportamiento em toda su amplitud”.

Dessa forma, uma proposição/crítica que tenha um comprometimento com a teoria de Vigotski e com o marxismo deve combater o capitalismo e defender a consolidação da sociedade comunista, como meio de libertação da alienação humana. No entanto, Duarte (2012) afirma que a superação dessa sociedade, não deve negar as contribuições que a mesma trouxe para o conhecimento. Para Duarte (2012), uma abordagem marxista deve sustentar-se na busca pela superação do capitalismo:

Uma abordagem marxista em qualquer campo do conhecimento deve necessariamente articular-se à perspectiva da superação do capitalismo pelo socialismo e pelo comunismo. Isso não significa, porém, a negação pura e simples de tudo o que a sociedade capitalista tem produzido. Uma sociedade socialista deve ser uma sociedade superior ao capitalismo e para tanto ela terá que incorporar tudo aquilo que, tendo sido produzido na sociedade capitalista, possa contribuir para o desenvolvimento do gênero humano, para o enriquecimento material e intelectual da vida de todos os seres humanos. (DUARTE, 2012, p. 200).

A partir dessas análises é possível perceber que, as pesquisas que se propõem a trabalhar com Vigotski (1983) precisam atender aos princípios materialistas básicos de sua teoria psicológica, realizando uma investigação comprometida com apropriação dos

conhecimentos historicamente constituídos e com a crítica à sociedade capitalista. Além disso, devem combater as formas de dominação e alienação que se estabelecem, nos diferentes setores da sociedade, não como forças sobrenaturais, mas como mecanismos de alienação produzidos pelas sociedades de classe para consolidar sua exploração. Mais do que isso as pesquisas devem indicar que uma concepção fincada na psicologia soviética, pretende uma transformação social, que vai além dos imediatismos de formação, mudanças atitudinais e valorização da diversidade. Vigotski (1983) compromete-se com a constituição de uma psicologia para a constituição de sociedade comunista, que combata as explorações, fetichizações e alienação constituídas no seio do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi realizada com o objetivo de analisar as concepções de educação de surdos das teses e dissertações publicadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Especial, das Instituições de Ensino Superior do Brasil, produzidas de 1990 a 2013. Foi estabelecido como objetivos específicos: i) destacar os referenciais teórico-metodológicos que norteiam as pesquisas; ii) identificar as teses e dissertações que sustentam-se em aportes marxista (especificamente Vygotsky e/ou a psicologia histórico-cultural); iii) analisar a concepção de educação de surdos; concepção de Vigotski e/ou teoria histórico-cultural e as proposições das teses e dissertações para a educação de surdos.

Sobre o primeiro objetivo específico as pesquisas sobre educação de surdos levantadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Especial, das Instituições de Ensino Superior brasileiras, recomendadas e reconhecidas pela CAPES, no período de 1990 a 2013 totalizaram 274 produções. Desse total, 50 foram de teses e 224 de dissertações, selecionadas em 59 IES, que estão assim distribuídas por região: Norte (4,02%); Nordeste (8,76%); Centro-Oeste (2,55%); Sudeste (47,81%) e Sul (36,86%).

Os programas com produções iguais ou superiores a 10 foram: UFRGS (25); UNICAMP (23); UFSC (22); UFSCAR (20); UFSM (14); UFES (12); PUC/SP (12); UNIMEP (12); CUML (11). A distribuição das produções teve maior concentração de trabalhos na região sul e sudeste, principalmente, para as seguintes Unidades da Federação: São Paulo (98) e Santa Catarina (80), totalizando juntas 64,96% das produções, o restante de 35,04% dos trabalhos está distribuído entre 19 Estados. O ano de maior produção de teses e dissertações, no período de 1990 a 2013, foi o de 2011 com 42 produções. As instituições públicas foram as que apresentaram o maior número de trabalhos, sendo responsável por 62 trabalhos, 71% das produções. Quanto a orientação dos 274 trabalhos, estes estavam distribuídos entre 141 orientadores, dentre os quais 74,47% são do sexo feminino e 25,53% do sexo masculino. A maioria das pesquisas (74,45%) não tem financiamento e apenas 25,55% apresenta financiamento, entre CAPES, CNPQ e outros.

Quanto as principais temáticas privilegiadas nas pesquisas destaco: identidade/alteridade/cultura/diversidade (34); formação docente/continuada/saberes (26) e Interpretação em Libras/ tradutor intérprete de Libras (24). O público alvo principal dos trabalhos foi alunos (132) e professores (104). A metodologia foi um aspecto destacado por poucos trabalhos, sendo os principais o estudo de caso (9,96%) e o etnográfico (6,76%), os demais 61,92% não identificaram a metodologia utilizada. Sobre a base teórica 57,66%

identificaram e 42,34% não identificaram. Das que identificaram, as principais bases teóricas foram: estudos culturais (21,67); epistemologia da prática (17,22%) e pós-estruturalista (15,56%). O principal referencial teórico-metodológico das pesquisas foram: Foucault (24); Vygotsky (19); Bakhtin (10). Sobre a teoria da educação inclusiva/especial os teóricos mais indicados foram: Bueno (5) e Soares (5) e na educação de surdos, os autores mais citados foram: Skliar (16); Quadros (10) e Perlin (10).

As fontes principais de coleta de dados, indicadas nas pesquisas foram os sujeitos com 71,90%. O campo empírico mais recorrente, das dissertações e teses analisadas, foi a escola regular com 26,22% e 41,61% não indicaram esse dado. O local de realização das pesquisas foi maior em São Paulo com 10,94% e 50,73% não identificaram. A técnica de coleta de dados mais utilizada foi a entrevista (27,41%) e a observação (14,07%). A técnica de tratamento de dados teve 21,53% de indicação qualitativa, 3,29% quantitativa-qualitativa e 75,18% não indicaram. As abordagens epistemológicas foram identificadas em 62,04% dos trabalhos e não identificadas em 37,96%. Das que identificaram, foram indicadas como principais abordagens: a pós-moderna (54,12%); a crítico-dialética (20,59%); a empírico-analítica (11,17%); a fenomenológica-hermenêutica (10%) e a eclética (4,12%).

Do total das 274 pesquisas, 31 foram analisadas e lidas na íntegra, atendendo ao segundo objetivo dessa tese de identificar as pesquisas com sustentação teórica no marxismo. Para a seleção, utilizei como critério: as pesquisas que indicaram no resumo trabalhar se não diretamente com Marx, com Vigotski e/ou com a teoria histórico-cultural. Essa seleção resultou na delimitação do meu campo empírico nos 31 trabalhos, sendo 5 teses e 26 dissertações, totalizando uma amostra de 11,31% do total das produções.

O terceiro objetivo subdivide-se em 3 especificações: concepção de educação de surdos; concepção de Vigotski e/ou teoria histórico-cultural e as proposições das teses e dissertações para a educação de surdos. Sobre a concepção de educação de surdos as pesquisas focam a proposta do bilinguismo e dos chamados Estudos Surdos; há uma problematização sobre o local mais apropriado para a educação de surdos; e uma confusão entre a teoria da psicologia histórico-cultural de Vigotski com a abordagem socioantropológica sobre surdez, que inclusive é feita por influência de Skliar (1997), o autor mais utilizado no campo da educação de surdos nas produções analisadas. Essa confusão, desconsidera as divergências teóricas basilares das duas abordagens e utiliza de forma inadequada a teoria de Vigotski para justificar a defesa de uma educação centrada na surdez e na questão da subjetividade, individualidade e na diversidade. Essa questão me levou a

produção da categoria seguinte de análise, na qual busquei indicar a concepção de Vigotski e da teoria histórico-cultural, ressaltando suas bases marxistas fundantes.

As pesquisas, em sua grande maioria, não fazem a indicação do aporte teórico-metodológico marxista de Vigotski, utilizando-o, principalmente, para justificar a utilização da importância que o autor dá à linguagem e à mediação. Essa apropriação parcial da teoria de Vigotski, além de descaracterizar a teoria da psicologia soviética, contribui para o distanciamento do enfrentamento do capitalismo, através de uma abordagem legitimamente marxista de educação e educação de surdos.

Esse aspecto foi analisado como podendo ser proveniente de 3 fatores: 1) da relação da psicologia histórico-cultural de Vigotski (1983) com a abordagem socioantropológica de Skliar (1997, 1998). Sendo este, o autor mais citado nas pesquisas, a relação equivocada entre as duas teorias, uma de base materialista e, outra de base idealista, pode ter sido perpetuada nas produções. 2) o uso de publicações brasileiras, traduzidas do inglês das obras de Vigotski, podem ter influenciado na visão a-histórica e idealista do autor. 3) a relação das teorias de educação de surdos com o ideário neoliberal, materializadas nas teorias do “aprender a aprender”, conceituada por Duarte (2006) como sendo um mecanismo neoliberal para a proliferação da concepção pós-moderna e da consequente vulgarização do marxismo enquanto teoria.

Na última categoria sobre as proposições para a educação de surdos presentes nas teses e dissertações, a esmagadora maioria indica questões circunstanciais da realidade empírica imediata desse aluno, não abordando a problemática da sociedade capitalista e da exploração proveniente da divisão de classes. Como principais indicações das pesquisas, destaco: 1) Consolidação da educação bilíngue, por meio da aprendizagem da língua de sinais e a língua portuguesa; 2) Centralidade do debate no papel do professor como principal responsável pelo (in) sucesso dos surdos; 3) destaque para o respeito às diferenças; 4) defesa de uma escola só para surdos; 5) defesa de mudanças atitudinais na prática pedagógica como meio de alcançar o êxito na educação do surdo, e 6) defesa de língua como apropriação cultural para a humanização dos surdos.

Depois de todas essas colocações, resgato meu problema de pesquisa que foi: **De que forma as teses e dissertações no campo da educação de surdos, que se sustentam em Vigotski e/ou na teoria da psicologia histórico-cultural, concebem a educação de surdos?**

A análise desenvolvida ao longo da pesquisa permite-me afirmar que a maioria dos trabalhos não podem ser considerados marxistas, pois ao utilizarem Vigotski não consideram os aportes teóricos materialistas, nos quais o psicólogo soviético sustenta sua

teoria. Um dos trabalhos inclusive é contra os princípios materialistas defendidos pelo autor, marcando uma declarada contradição teórica. Os trabalhos que buscam aproximação com Marx e com os conceitos materialistas de Vigotski, quando chegam ao debate sobre a surdez, não criticam, nem confrontam os autores que defendem o subjetivismo e o particularismo, limitando a teoria de Vigotski, como restrita ao aspecto linguístico. Não há uma sustentação do marxismo e nem uma crítica, ao que tem sido produzido no campo da educação de surdos, quando não vinculam o fator econômico, a divisão de classes, a exploração do trabalho pelo capital e a transformação alienante do homem em mercadoria, como fatores determinantes para a constituição da sociedade e da educação.

As pesquisas têm utilizado a teoria histórico-cultural como pretexto para justificar a centralidade do aspecto social (naturalizante), da linguagem e das interações na educação de surdos. No entanto, o fazem afastando-se do materialismo e inclusive excluindo até mesmo Vigotski de sua teoria, pois, está é usada nas produções de forma tão fragmentada, que fica difícil reconhecer a teoria vigotskiana na sua amplitude e complexidade nas produções.

Os aspectos da linguagem, da identidade, da cultura, da alteridade, da formação, da aprendizagem e das interações são recorrentes nos trabalhos e centrais, na medida em que a educação de surdos perpassa, principalmente, pela questão da linguagem. E as questões sociais, de classe, assim como os aspectos econômicos, são omitidos e, quando presentes, são tangenciados de forma superficial, servindo como pano de fundo e não determinante das relações. Há um apagamento desses fatores, pois os problemas que assolam o sujeito surdo se resolveriam pelo reconhecimento de sua língua, cultura, identidade, assim como, com professores solícitos e alunos que aceitem as diferenças. Em uma perspectiva pós-moderna, esses argumentos são suficientes, no entanto, em uma abordagem que se pretenda marxista, esses aspectos são secundários, pois para o capital as questões de gênero de sexo etc, como afirma Wood (2007) não são determinantes, e sim, a exploração cada vez maior do trabalhador pelo capital.

Na maioria das pesquisas há a perpetuação de concepções, afirmações e argumentos, sem um aporte teórico claro e sem uma análise apurada e cuidadosa de suas consequências e de sua adequação. O surdo é exaltado, centralizado como único capaz de ensinar a língua de sinais, de proporcionar o contato com a chamada cultura surda, colaborando para a construção de uma identidade idealizada e servindo sempre como exemplo positivo para os demais surdos. Analisando a problemática dessas afirmações, percebo que não é tratada nenhuma questão social, econômica e de classe, como se os surdos fossem seres

supremos, neutros e vivessem em um oásis dentro da sociedade de classes, que ficaria imune a toda e qualquer influência do meio “ouvinte nefasto”.

Esse é um dos fatores que me leva a concluir que as pesquisas têm sustentado seus argumentos sobre a educação de surdos muito mais em reproduções de teorias, em um romantismo e em uma idealização do surdo, do que na sua educação e constituição enquanto ser social. Essa visão marca o que chamei de “fetichismo da surdez”, na qual o surdo é naturalizado e determinado pelo fator biológico, mesmo quando levantada a bandeira da diferença, distanciando-se dos determinantes sociais que determinam a sociedade, a educação, o homem e seu psiquismo.

Busquei analisar a educação de surdos, não pelas correntes pedagógicas formais conhecidas, mas pela forma com que tem sido analisada nas pesquisas, ou seja, destacando as suas concepções como: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Não tentei com a seleção dos trabalhos que indicaram adotar Vigotski, realizar um estudo psicológico, mas compreender como os trabalhos dos programas de pós-graduação em educação e educação especial, estavam analisando a educação de surdos, sustentados em base conceitual marxista. Destaquei como tese que mesmo esses trabalhos indicando trabalharem com um autor marxista, que são ainda fortemente influenciados pela tendência da teoria do “aprender a aprender”, fundamentada na visão pós-moderna da educação. A análise dos 31 trabalhos indicou que realmente tem havido uma apropriação da concepção de Vigotski e da teoria histórico-cultural, pelas teorias pós-modernas, sem um devido cuidado com suas bases conceituais fundantes, que são sustentadas no materialismo histórico-dialético e em uma psicologia marxista.

Como foi destacado no levantamento que fiz na introdução dessa pesquisa, a temática da surdez não tem se configurado como um problema de pesquisa para as revistas e autores marxistas. Por outro lado, tem crescido a busca por fundamentação da educação de surdos, mesmo que de forma equivocada, no campo do marxismo, como no caso, com o uso de Vigotski e da teoria histórico-cultural. Essa informação, indica que a educação de surdos precisa ser melhor analisada pelos teóricos do marxismo, a fim de buscar uma análise crítica que realmente atenda às categorias de classe e da totalidade, o que permitirá uma análise que se liberte das amarras da recorrente teoria pós-moderna.

A análise da educação de surdos deve ser pensada a partir de uma visão dialética e, distanciando-se dos dualismos formais. Saviani (2012) afirma:

Assim, em vez de pensar o problema segundo os cânones da lógica formal, que é a lógica da exclusão dos apostos, caberia pensa-lo em termos dialéticos, em que os

polos opostos não se excluem mas se incluem, determinando-se reciprocamente. (SAVIANI, 2012, p. 23).

Sobre esse tema, Saviani (2012) analisava a relação dialética, na qual o homem é determinado pelas circunstâncias, ao mesmo tempo em que essas são determinadas por ele. Assim, a educação do surdo tem que ser analisada aliada à educação geral, confrontando as bases de sustentação do capitalismo e visando a busca de sua superação.

Este trabalho configura-se, penso eu, como importante, pois a grande maioria dos meus interlocutores, não serão os marxistas, pois já apontei neste trabalho que a temática da educação de surdos não tem se configurado enquanto problema de pesquisa para os pesquisadores marxistas. No entanto, meus interlocutores serão professores, alunos, acadêmicos, pesquisadores do campo da educação especial e da educação de surdos, que assim como eu, sentem-se incomodados com a propagação de ideias que tem sido tomadas e reforçadas na educação de surdos, sem a devida reflexão crítica. Esta pesquisa, acredito, possibilitará a ampliação do campo de análise da educação de surdos, tendo em vista, libertar-se das exclusivas amarras do subjetivismo que imperam nesse campo de investigação.

Com esta pesquisa, insisto que é possível por meio do marxismo, analisar um objeto específico, sem se perder em si mesmo ou, na sua aparência empírica. A educação de surdos não pode ficar apartada da educação geral e do debate acerca dos problemas sérios que vive a sociedade, sustentada no modelo capitalista de produção. É uma abordagem inicial, que não pretendeu ser um tratado sobre o marxismo, nem sobre Vigotski, mas pretendeu indicar como a teoria de Vigotski, sustentada no marxismo, tem sido trabalhada na educação de surdos e indica como o autor a propõe. Espero que essa temática suscite novos debates, novas pesquisas para a ampliação do conhecimento e que contribua para o aprofundamento da teoria vigotskiana/marxista da educação de surdos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3ed. rev e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BARROCO, S. M. S. A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L.S.Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Araraquara: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007. (Tese de doutorado).

_____. “Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência”. In: A. C. G. MARSIGLIA (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 169-196.

BOTARELLI, Geane Izabel Bento. **A educação de surdos no Brasil: análise de resumos acadêmicos (1987-2010)**. Anped Sudeste. 2014. Disponível em: <http://www.anpedsudeste2014.com.br/sistema/download.php?id_arquivo=598>. Acesso em: 15 set. 2015.

BOTELHO, Paula. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 1998. Seção 1, p.91. Disponível em <www.mec.com.br> Acesso em: 10 fev. 2010.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Decreto nº 5296 de 2 dezembro de 2004**. Brasília, 2 de dezembro de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. (LIBRAS). Brasília, 2005

_____. **Plano Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2008. Disponível: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 11 jun. 2009.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira; FERRARI, Carla Cazolato Ceará. Contrapontos sócio-educacionais da surdez: para além da marca da deficiência. In: CEARÁ. ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA. Cadernos Tramas da Memória. Fortaleza, Memorial da Assembléia Legislativa do Ceará – MALCE, 2013. (no prelo).

BUENO, José Geraldo Silveira. **Surdez, linguagem e cultura**. Caderno CEDES, Campinas-SP, n.46, p.41-54, 1998.

_____. **Educação Especial Brasileira: questões conceituais e da atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: editora da UNESP (FEU), 1999. (Encyclopaideia).

CASAGRANDE, Rosana Castro; CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Análise epistemológica das teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado: 2000-2009**. Revista Educação Especial. v.27, n.48.p. 155-170. Santa Maria. Jan/abril 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X6986>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

CAVALCANTE, Eleny Brandão; PINHEIRO, Daiane. (orgs). **O bilinguismo e educação de surdos**. Universidade Federal do Oeste do Pará. Recife: Imprima, 2014. 294p (ISBN: 978-85-64778-09-2).

CAVALCANTE, Eleny Brandão; SILVEIRA, Andréa Pereira. **A implementação da política inclusiva de atendimento às pessoas surdas no município de Ananindeua**. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2006.

DUARTE, Newton. **A Individualidade Para-Si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar**. Revista Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/00. P. 79-115.

_____. Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria de Vigotskiana. 4ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

FERREIRA, Júlio Romero; BUENO, José Geraldo Silveira. **Os 20 anos do GT Educação Especial: gênese, trajetória e consolidação**. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.17, p.143-170, Mai-Ago, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. 3ed. Brasília: Liber Livro, 2010. (Série Pesquisa v.1).

GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Trad. Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. 13ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GONZÁLEZ, Abel Gustavo Garay; MELLO, Maria Aparecida. **Vigotsky e a teoria histórico-cultural: bases conceituais marxistas**. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 7

v.7 n.14, p. 19-33, jan-jun 2014. ISSN: 1982-4440. P. 19-33. Acesso em: 21/04/2016. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/621/237>

JANNUZZI, Gilberta de Matino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

KUENZER, Acacia Zaneida. **A pesquisa em educação no Brasil: algumas considerações**. Revista Em aberto. Brasília. Ano 5, n.31, jul-set.1986. p.19-23.

_____. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís. (orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. (Coleção educação contemporânea).

KUNTZE, Vívian Leichsenring; SCHAMBECK, Regina Finck. **Música e Surdez: um levantamento da produção acadêmica no Brasil**. XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Natal – 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.). **Surdez: processos educativos e subjetividades**. São Paulo: Lovise, 2000. Cap. 4, p. 51-84.

LEHER, Roberto. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional?. In: MARQUES et al. **Analisando as pesquisas em educação especial no Brasil**. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, Mai-Ago, 2008. v.14, n.2, p. 251-272.

LEONTIEV, A.N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY et all. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005. P. 87-105.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2010. (Tese de livre docência).

LURIA, A.R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY et all. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005. P. 107-125.

LUZ, Renato Dente. Violência psíquica e surdez: os caminhos de um (des) encontro. **Espaço: informativo técnico-científico do INES**. Rio de Janeiro, n.20, p. 3-12, 2003.

MARQUES, et al. **Analisando as pesquisas em educação especial no Brasil**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Mai.-Ago. 2008, v.14, n.2, p.251-272.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas-SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea).

MARTINS, Maria Sílvia C. O fetichismo do indivíduo e da linguagem no enfoque da psicolinguística. In: DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade.** 2ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea). p.175-195.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos.** 2ed. Trad. José Carlos Bruni (et al). São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores).

_____. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858:** esboços da crítica da economia política. Supervisão editorial Mario Duayer; tradução Mario Duayer, Nélio Schneider (colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman). – São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011. (Coleção Marx e Engels).

_____. **O capital:** crítica da economia política. 30ed. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2012. (Volume I – O processo de produção do Capital).

MAZZOTTA, Marcos J.S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 4ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da; MILLER, Stela. **Marx, Gramsci e Vigotski:** aproximações. 2ed. Araraquara –SP: Junqueira & Marrin, 2012.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo:** caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter; FAPESP, 2000.

NUNES, Leila D’Oliveira de Paula; FERREIRA, Júlio Romero; GLAT, Rosana; MENDES, Enicéia Gonçalves. **A pós-graduação em Educação Especial no Brasil:** análise crítica da produção discente. Revista Brasileira de Educação Especial. Vol.5. 1999. P.113-126.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial:** a problemática da “diferença” e da exclusão social. Petrópolis, RJ: Vozes: 2004.

PAGNEZ, Karina Soledad; SOFIATO, Cássia Geciauskas. **O estado da arte de pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil de 2007 a 2011.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 229-256, abr./jun. 2014. Editora UFPR.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64p.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (org). **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PRADO JR, Caio. **Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista.** Rido Castigat Moraes. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Edição eletrônica.

2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/caio.pdf>>. Acesso: 2 fev. 2015.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não e quase a mesma coisa Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**: repercussões no campo educacional. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, 2010. (Tese de Doutorado).

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália. **Surdez e Bilinguismo** (org). Porto Alegre: Mediação, 2005. p.26-36.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão: Revista de Educação Especial. Brasília, v.4, n.1, p.18-32, jan-jun.2008.

_____. **Políticas Linguísticas**: as representações das Línguas para os surdos e a educação de surdos no Brasil. Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística. Florianópolis – SC, 2009. Disponível em: <www.ipol.com.br> Acesso em ago.2009.

RAMOS, Clélia Regina. **Histórico da FENEIS até o ano de 1988**. Rio de Janeiro: Arara Azul, s/d. Disponível em: <www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo6.pdf> Acesso em: 13 set. 2009.

RAMOS, Denise Marina. **Análise da produção acadêmica constante no banco de teses da CAPES segundo o assunto educação de surdos (2005-2009)**. UNESP- Araraquara, 2013. (Dissertação de Mestrado).

SACARDO, Michele Silva. **Publicação científica derivada das dissertações e teses na interface entre educação física e educação especial**. UFSCAR: São Carlos-SP, 2006. (Dissertação de mestrado).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**, 21ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (orgs). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2ed. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 135-163.

_____. **Epistemologia e teorias da educação no Brasil**. Pro-Posições, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. 2007. P. 15-27.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3ed.rev.Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 18ed. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: A. C. G. MARSIGLIA (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011. p. 197-225.

_____. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea). p.19-46.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. Tradução Maria Paula Duarte; revisão Carlos Roberto F. Nogueira. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Ensino Superior).

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (orgs). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2ed. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 67-87.

_____. **Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e sistematização do conhecimento**. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009. (ISSN 1518-3483). Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&ddd1=2580>. Acesso em: 14 ago. 2015.

SILVA, Regis Henrique dos Reis. **Análise Epistemológica das dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar (1981-2002)**. UFSCAR: São Carlos-SP, 2004. (Dissertação de mestrado).

_____. **Tendência teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do Estado de São Paulo (1985-2009)**. UNICAMP: Campinas-SP, 2013. (Tese de doutorado).

SILVA, Ângela Carrancho da. Surdez, educação de surdos e sociedade. In: SILVA, Ângela Carrancho da; NEMBRI, Armando Guimarães. **Ouvindo o Silêncio: surdez, linguagem e educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p.17-56.

SKLIAR, Carlos. **Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 4ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; EDUSF, 2005.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas V. Fundamentos de defectología**. Moscú: Editorial Pedagógica, 1983.

VYGOTSKI. **Obras Escogidas I: Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología**. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI. **A transformação socialista do homem**. Trad. Roberto Dellla Santa Barros e Revisão de Marcelo Dalla Vecchia. s/d. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1k9RuKbyvjPAKrHm-789unBVvtHH0GyAHdxKgOnwpcss/edit?pli=1>>. Acesso em: 12 maio 2016.

WOOD, Ellen meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.