



“Educação como prática de Liberdade”:
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

9891 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT15 - Educação Especial

SURDOCEGUEIRA NO ESPAÇO ESCOLAR: potências da différence

Bárbara Pereira de Alencar da Rocha - UnB - Universidade de Brasília

Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

SURDOCEGUEIRA NO ESPAÇO ESCOLAR: potências da différence

Resumo

Este texto, de caráter ensaístico, aborda a configuração dada à terminologia e a alguns aspectos da legislação relacionada à surdocegueira, a partir do pensamento derridiano de différence, articulando-os ao processo de ensinar e incluir. Destacam-se os modos como a surdocegueira é traduzida e, portanto, tratada nos espaços escolares. Embora a terminologia seja questão resolvida no campo da surdocegueira, entendemos que o desmembrar do hífen da inscrição grafológica no termo, ainda pode trazer um tom de reflexão, pela necessidade de retida do sentido virulento da generalidade referida a partir da patologia, que se exprime nas duas condições de privação sensorial. Parece oportunizar, também, uma estranheza, como nova leitura que aponta para um exercício docente que não é cativo do sentido dado somente pela deficiência dos sentidos distais em aditivção. Destaca-se o valor do encontro docente-discente na surdocegueira, que expressa potentes oportunidades criadoras e modos performáticos, inovadores e sensíveis de lidar com o processo educativo e da didática na aula.

Palavras-chave: Diferença. Docência. Tradução.

INTRODUÇÃO

A escola tem um papel importante na ampliação das possibilidades do atendimento educacional especializado ao estudante com surdocegueira, tanto no que diz respeito às situações de interação com o conhecimento no ambiente da aula, quanto nas demais relações que se efetivam pela convivência social nos espaços escolares.

A surdocegueira pode ser referenciada como um “comprometimento único e substancial de condição total ou parcial dos sistemas sensoriais de distâncias” (audição e visão conjuntamente), e “que pode vir associado ou não às áreas física,

intelectual ou da aprendizagem” (Cader-Nascimento, 2006, p.11).

Cader-Nascimento (2006) apresentou uma cuidadosa análise de algumas definições ao longo da história do termo. Seu estudo contribuiu para ampliação e o fortalecimento de informações sobre a pessoa surdocega. A autora trouxe à terminologia a especificidade na pessoa, sentido na singularidade, que vai além da associação dos comprometimentos auditivo e visual. Há implicações no surdocego que dizem do humano. O conhecimento desses fatores contribui para intervenções eficientes nos sentidos sensoriais remanescentes à aprendizagem, da comunicação e da mobilidade. Sem dúvida, considerar a diversidade em todas as etapas da produção do conhecimento é uma tarefa árdua e não isenta de riscos.

Importa, portanto, colocar em tensão o uso do nome próprio da surdocegueira em performatividade, tendo em vista trazer uma discussão sobre como operam os modificadores de substantivos e de que modos os efeitos conceituais transbordam para as relações educativas.

Este texto, de caráter ensaístico, se propõe a destacar aspectos relacionados à surdocegueira, desde sua grafia, até seus efeitos no encontro tradutório entre professor-guia-intérprete e estudante surdocego. Para tanto, toma, como referência, as contribuições do conceito derridiano de *différance*, no que parece relevante para uma prática de pensamento sobre o educar e o incluir.

TERMINOLOGIA NA SURDOCEGUEIRA

O primeiro documento oficial do Brasil em que o termo surdocegueira esteve presente, foi a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). Este mesmo documento faz destaques sobre a inclusão de estudantes surdos e surdocegos, e sobre a necessidade de que “a educação lhes fosse ministrada em escola regular [...] ou unidades especiais em escola regular” (p. 30).

Cader-Nascimento e Costa (2010) fazem uma reflexão que engloba o atendimento escolar, quando alertam que “a surdocegueira [...] acarreta sérios problemas de comunicação, mobilidade, informação e, conseqüentemente, provoca a estimulação e atendimentos educacionais específicos” (p.18), justamente por diferir da surdez e da cegueira.

Em 1991, na IX Conferência Mundial de Orebro-Suécia, Salvatore Lagati (1995) defendeu o reconhecimento e a necessidade imediata do uso do termo sem o hífen para surdocegueira e surdocego, tornando definitiva a condição única da deficiência.

Neste sentido, McInnes e Treffy (1991) discutem que:

o surdocego não é um surdo que não pode ver ou um cego que não pode ouvir [...], mas se constitui numa condição única [...] de privação multissensorial a quem foi negado o uso efetivo e simultâneo de dois sentidos distais. Essa privação interfere de forma significativa na relação do indivíduo com o ambiente (p.7).

Em articulação deste pensamento, há documentos oficiais que dão esclarecimentos sobre o comprometimento sensorial do surdocego ser de sentido múltiplo e não aditivo: é uma situação de combinação na privação dos sentidos distais, “[...] de tal modo que a combinação das deficiências cause extrema dificuldade na conquista de habilidades educacionais, vocacionais, de lazer e sociais” (BRASIL, 2014, p.10).

Temos o aparato legal que confere legitimidade à ação de inclusão, por meio de leis, decretos e declarações. O movimento da educação de surdocegos no Brasil se fortaleceu quando documentos oficiais passaram a fazer referência a esta particularidade de viver a vida. A publicação da Política Nacional de Educação Especial “caracteriza a surdocegueira como deficiência múltipla denominada de DV/DA (deficiência visual e deficiência auditiva)” (BRASIL, 1995, p.19). Em 2002, o MEC publica as orientações específicas em surdocegueira. Lei Nº 10.098 de 2000, estabelece no capítulo VII, artigos 17 e 18, a eliminação de barreira de comunicação e sinalização. Importa tomar aqui a produção na ordem da educação, derivada de alguns estudos e pesquisas, que priorizam ações didáticas de acessibilidade.

O Decreto 5.296/2004 prevê o ensino “[...] prestado por guias-intérpretes”. Em 2005 a inclusão do termo surdocegueira, como categoria específica no Educacenso, formulário bloco 7 – Educação Especial (BRASIL, 2005), viabilizou a obtenção de dados estatísticos. A coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” publicada pelo MEC, apresentou definições e orientações sobre surdocegueira, no volume 5 (BRASIL, 2010). A surdocegueira se materializou no Plano Nacional de Educação, pela Lei Nº. 13.005 de 2014. A meta 4.13 que aborda as funções educacionais a serem assumidas pelos professores.

Nesse sentido, a importância ímpar do professor guia-intérprete como um recurso a ser solidificado, em uma prática que desenha à docência, a didática e o currículo em uma performática inclusiva. Importa despertar interrogações e questionamentos acerca das experiências dos surdocegos que utilizam trilhas perceptuais desconhecidas e incomuns. Além de promover estratégias que abrem olhares interpelativos no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, é importante ressaltar a função da escola e do professor especialista com o pensamento da *différance* que recusa os predicados da presença originária, das dicotomias hierarquizantes. Desse ponto de vista, a surdocegueira, adquire, pois irredutivelmente polissemia pelo heterogêneo nas pessoas surdocegas como condição única que promovem significações distintas dos dois termos que formam a palavra.

O sentido é outro, difere e não se identifica em surdez ou cegueira, ser surdocego, é ser outro, discernível, não podendo ser pensado na horizontalidade, como presença reapropriada na origem do surdo-cego, na conceitualização plena desses termos linguísticos. O professor-guia, tem condições de constituir, a partir do “movimento de jogo”, que o traço da *différance* produz, “efeitos de diferenças e uma série de substituições” (SANTIAGO, 2020, p.44), no ensino ao estudante surdocego.

Tomamos a *différance*, arremetida em audácia pelas ações criativas que acometem o professor, quando realiza movimentos irresolutos para o combate aos obstáculos e as precariedades das condições de inclusão e de acessibilidade na escola, como produção ativa de diferenças de nomes e conceitos, justamente porque as possibilita. O professor-guia com assumpção para pesquisa se incrementa de coragem quando revê sua prática e seu acervo didático. Propõe rasuras na

regularidade das estratégias cotidianas. Imbui-se de uma força produtiva de criação, fomenta a docência no entremeio da experimentação pessoal das suas vivências e dos estudantes, usando-as como ferramentas de linguagem na prática pedagógica traduzida no espaço da Aula.

NOMEAÇÃO E DIFFÉRANCE NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Parece relevante que a terminologia na surdocegueira rompa o modelo corrente de dizer das deficiências auditiva e visual com o sentido em separado que aditiva a privação patológica que se tem de cego e surdo, para constituir o surdocego. Uma afirmação derridiana pode inspirar nesta direção:

é preciso cercar os conceitos críticos por um discurso prudente e minucioso, marcar as condições, o meio e os limites da eficácia de tais conceitos, designar rigorosamente a sua pertencença à máquina que eles permitem desconstituir; e, simultaneamente, a brecha por onde se deixa entrever ainda inomeável, o brilho do além-clausura (Derrida, 1973, p.17).

Há, nas tentativas de nomear o que acontece na surdocegueira, uma combinação equivocada ou até confusão de discursos, à medida em que não se encontram soluções simples para o que se experimenta. No entanto, justamente essa babelização pode expressar a complexidade dos processos e ampliar os modos de percebê-los, pois reconhecemos que “o discurso — assim como a escrita — tem uma potência para o desvio, para seguir um rumo pouco previsível e chegar de formas diversas a destinos impensados” (ROTA et al. 2020, p. 1 no prelo).

Assim, parece haver mais do que simplesmente uma questão terminológica nos processos educativos na surdocegueira, pois há confusões, desvios, destinos diversos, tanto dos discursos quanto das práticas. No entanto, a terminologia pode instigar o pensamento na direção de todo o resto. Derrida (1991) traz um valor reflexivo, quando propõe e explica uma troca de letras no termo diferença, operada no termo francês *différence*, quando efetua uma modificação pela rasura que altera a letra “e” pela letra “a”. A mudança não trouxe alteração fonética, sendo imperceptível na escuta e na fala, como uma “marca muda” (Santiago, 2020, p. 43). Contudo, a troca deixou, no termo *différance*, a ideia de rastro, a transgressão às fixações, como uma presença ausente sem significação originária nas patologias.

A simples retirada do hífen entre os termos surdo e cego, como a mudança de letras na grafia de *différance*, “abre em feixes as combinações de instintos que se agarram provisoriamente à palavra para dar-lhe sentido” (Biato, 2015, p. 115). Trata-se de um gesto de recusa à operação baseada nas noções de essência e existência. Uma palavra passa a ganhar sentido, não mais como presença originária, mas a partir da potência inventiva de seus usos. Assim, o termo encontra-se diferido do que representa, desprega-se da estabilidade dos consensos e passa a disseminar sentidos (Derrida, 2001).

No desmembramento do termo surdocegueira, o hífen da inscrição grafológica permite um tom de reflexão, já que retirou o sentido virulento da generalidade referida a partir da patologia, que se exprime nas duas condições de

privação sensorial. Parece ter oportunizado o termo agir como entremeio de estranheza, oferecendo ao ambiente escolar possibilidade de uma nova leitura, que não vai seguir um sentido cativo pela definição dada somente na terminologia pela deficiência como condição de incapacidade.

A surdocegueira não se estabelece em uma comparação apenas numérica das combinações das deficiências. Não tem seu atendimento pautado somente pelo quantitativo referenciado nos graus da perda auditiva e visual. Vai além, perpassa uma questão da funcionalidade dessas combinações. Traz a sala de aula e a docência movimentar a junção dessas características nítidas na singularidade da pessoa no aprender-incluir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tomarmos a terminologia e as reflexões acerca da surdocegueira, em documentos oficiais e na literatura circulante no campo da Educação, visualizamos aspectos históricos e cotidianos de sua concepção. A retirada do hífen do termo nos convoca como questão, lacuna, possibilidade de problematização. Ao tomarmos o movimento derridiano de mudança gráfica na palavra francesa *différence*, como possível modificação do campo de visão sobre o tema, realizamos um pequeno ensaio de desconstrução. A marca muda na surdocegueira pode servir de impulso à reinterpretção do conceito em processos educativos, refletida especialmente em ações mais livres, criativas e compartilhadas nos espaços de ensino e aprendizagem, nos quais se espera caminhar para a efetiva inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. (1994) **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE.

BRASIL, Ministério da Educação. Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial. **Área de Deficiência Múltipla**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação. **Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira e múltipla deficiência sensorial. Brasília: MEC: SEESP; 2002.

BRASIL. **DECRETO 5.296 DE 02 DE DEZEMBRO DE 2004** Regulamenta as **Lei 10.048, de 08/12/2000, e 10.098, de 19/12/2000**. Brasília, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. Brasília: MEC: SEE (Fortaleza), 2010.

BRASIL, Lei 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A. **Saberes e práticas da Inclusão: dificuldade de comunicação e sinalização: Surdocegueira/múltipla deficiência sensorial**. 4. ed.

Brasília, 2006.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. **Descobrimo a Surdocegueira**: educação e comunicação. São Carlos: UFSCar, 2010.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. Tradução de Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Editora Perspectiva da USP, 1973.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Tradução: Joaquim Torres Costa e Antônio M. Magalhães. Campinas: Papirus, 1991.

DERRIDA, J. **Posições**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LAGATI, S. Deaf-Blind or Deafblind – International Perspectives on Terminology – **Journal of Visual Impairment & Blindness**, May-June 1995. Tradução Laura lebre Ancilotto. Surdo-cego ou Surdocego – Projeto Ahimsa/Hilton Perkins.

MCLNNES & TREFFY, J. A. Deaf-blind infants and children: a developmental guide. **Guia do desenvolvimento de crianças surdocegas**. Tradução Mary Inês R. M. Loschiavo. São Paulo: AHIMSA, 1991.

SANTIAGO, S. **Glossário de Derrida**. 2.ed. - Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2020.

ROTA, A.C, BIATO, E.C.L, MACEDO, S.B, MORAES, A.C.R. Nas trincheiras da disfunção temporomandibular: Estudo de vivências. **Ciência&SaúdeColetiva**: Revista da Associação de Saúde Coletiva [periódico na internet], 2020. No prelo.