

ISSN 2525-6904



DOSSIÊ

A educação para a Diversidade em busca de uma apreensão intercultural da Surdez

Phagner RAMOS, *Universidade Federal de Pernambuco*

Elaine Magalhães COSTA-FERNANDEZ, *Universidade Federal de Pernambuco*

Este artigo é um recorte de uma dissertação que objetiva compreender as tensões entre a criação de uma categoria identitária cultural para a Surdez e o discurso Ouvintista hegemônico, em suas rachaduras, resistências e perspectivas. Considerando que ao longo da história, a sociedade ouvinte dominante ao definir políticas educacionais enquadrou, a partir unicamente de seu ponto de vista, os Surdos em identidades (surdo-mudo, surdo, deficiente auditivo, excepcional, especial), o fortalecimento de uma reivindicação identitária germinada pelos próprios Surdos, em oposição ao discurso Ouvintista, cria um tensionamento. Este artigo vai se focar na análise das origens teórica epistemológicas destes termos, enfatizando que suas escolhas, correspondem a enquadramentos ideológicos definidos. Convencidos da inescapabilidade dos mecanismos de opressão de uma postura identitária, postura própria da pós-modernidade, espera-se que as políticas educacionais identitárias calcadas no princípio da diversidade, sejam suficientemente operantes para diminuir as opressões sociais, além de definirem novos começos. Com o cuidado de privilegiar uma apreensão intercultural da diversidade, postula-se a necessidade de permanecermos atentos para a construção de diálogos, acolhendo a diversidade das vozes e prevenindo a reprodução de antigas discriminações.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Surdez. Ouvintismo. Interculturalidade.

Introdução

Pessoas com falta ou diminuição da audição são figuras constantes na história da humanidade, contudo a forma como estes são tratados e designados modificou-se no decorrer dos tempos, como ilustram os diferentes termos para designa-los: os surdo-mudos, os surdos, os excepcionais, os deficientes auditivos, os especiais, os Surdos. A diversidade de termos demonstra as diversas formas de lidar com estes sujeitos, tendo em cada termo a emergência de significados com fundamentos ideológicos específicos.

O (re) olhar contemporâneo sobre a surdez sinaliza um campo atual de tensões e disputas através do termo fortemente defendido de Surdez (ênfasis no S maiúsculo). Este termo diferencia-se dos anteriores trazendo perspectivas ideológicas próprias. Os Estudos Surdos afirmam-se como uma corrente dos estudos culturais que emerge no Brasil no final do século XX através de Carlos Scliar (1998), proponente de um olhar cultural com e sobre a Surdez.

Ênfase-se neste período contemporâneo denominado de “pós-modernidade” uma pluralidade de vozes em meio às diversas formas de denominar grupos semelhantes acarretando rasuras identitárias e suas polifonias características. Paralelamente, no pragmatismo do cotidiano interroga-se: como definir e lidar com a Surdez? Cabe-nos antes de responder a este questionamento voltar alguns passos atrás e compreender o surgimento, a perspectiva ideológica de cada termo, servindo assim de base para a ação no presente e no futuro. Parte-se, portanto, neste artigo do interesse por passear pela história buscando compreender a posição de cada termo em sua teia histórica-cultural, e em sua perspectiva ideológica, para desembocar na situação atual da educação de surdos no Brasil.

Longe de enganar-se pela pretensão neutra e imparcial da ciência, o passeio engendrado aqui tem um ponto de partida e chegada localizados e situados dentro da experiência (e ideologia) de seus autores. Nós, os autores, nos posicionamos enquanto, Ouvintes¹, brasileiro/a, psicólogo/a, interessados pela construção de uma ciência e uma prática da psicologia atrelada às discussões sociais atuais, seguindo

1 Termo recorrente nos Estudos Surdos para se referir as pessoas que se constituem como sujeitos utilizando a audição.

os pressupostos da psicologia sócio-histórica, que se baseia na perspectiva Histórico-Cultural de Lev Vygotsky (BOCK, 2001).

Com início e final predispostos, a trajetória percorrida pretende dialogar com diversas vozes que nos compõem, aquelas dos livros e aquelas do cotidiano, firmando uma construção que seja enriquecedora para a reflexão sobre os desafios atuais da educação de surdos. Para isso, este trabalho estará em direto diálogo com a perspectiva Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, em especial quanto à sua diferenciação entre significado e sentido. Para Vygotsky (1999), os significados se constituem como noções compartilhadas sobre determinado objeto, sendo apenas a partir do significado que nos é possível estabelecer comunicação efetiva. Em contraponto cada sujeito estabelece uma interpretação própria dos significados, num sistema de sentidos que se dispõe sobre o mundo.

Vislumbrando um diálogo profícuo, chamamos o Círculo (Espiral) de Bakhtin, em sua teoria inclassificável, partindo de sua concepção de vozes e do ato ideológico das palavras para compreender os significados. Partindo do diálogo bakhtiniano, as vozes chamadas não estarão no texto para restituir (ou determinar) verdades ao campo, mas como processo de diálogo (PETRILLI, 2010). Em outras palavras, busca-se na revisita aos autores e à história da surdez não fatos novos, ou verdades escondidas, mas diálogos para a construção de caminhos de ação e reflexão. Ressalta-se inicialmente que as vozes deste texto são feixes “de sentido que autorizam certas versões e não-outras, mas trata-se de um feixe, de uma multiplicidade, não um sentido único a ser desconstruído” (SOBRAL, 2010, p. 35). A escolha pela elevação de termos, não é apenas semântica, mas está atrelada às lutas discursivas entre as diversas vozes ideológicas do campo e os embates em que se envolvem. Parte-se do postulado de que não há neutralidade ideológica. Toda palavra está envolta num emaranhado de crenças, valores e história, podendo ocorrer ocasionalmente um acobertamento dos tecidos de poder que enunciam a palavra (BAKHTIN, 1996). Olharemos, portanto, as mudanças de nomenclatura sobre a surdez à procura dessas linhas tênues de disputa.

Desejar realizar um passeio, uma trajetória, implica em emprenhar-se no risco de visualizar alguns pontos e manter outros obscuros, o que se fortifica pela grande empreitada de lidar com tempo histórico tão longo quanto o proposto neste trabalho. Conscientes, os autores põem-se a caminhar sabendo que algumas generalizações não

condizem com a realidade complexa em meio à rede de relações de poder, mas lançam-se ao objetivo de construir uma linha de questionamentos sobre a temática anunciada.

Iniciando o passeio: colonização e o discurso europeu

Pouco se sabe das práticas nativas das terras encontradas pelos portugueses e construída discursivamente como Brasil, estabelecendo e legitimando as vozes europeias ‘civilizadas’ face aos ‘primitivos’ indígenas. Pode-se no entanto afirmar que nas tribos indígenas Terenas e Ka’apor encontravam-se comunidades surdas, inclusive com uso de língua de sinais próprias (SUMAIO, 2014). Levanta-se a partir deste fato a hipótese da existência de língua de sinais no Brasil, antes da chegada dos portugueses.

Os ouvintes na sociedade europeia se constituíram como uma maioria em número e em poder. Esta maioria postulava seu discurso como a única verdade possível, criando categorias para designar os que fugissem de seu padrão, enquanto seres em falta. Os sujeitos em falta tinham em geral destino da morte, de forma automática logo após o nascimento, ou estendendo a morte até os três anos, para aqueles que a ‘falta’ não era visível no nascimento (STROBEL, 2006). Sempre será uma hipótese possível de que tenham existido exceções, escapando da generalização, contudo o que se aponta é a hegemonia do discurso sobre a falta enquanto maldição ou castigo divino impedidos do direito à vida.

Na tentativa de desatrelar o desenvolvimento intelectual atípico (assim como outras faltas sensoriais e motoras) da condição de castigo e/ou maldição sem direito à vida, amplia-se a noção de cuidado (controle) atrelando-a à condição de doença, de uma deficiência, como faz Phillippe Pinel (RODRIGUES, 2008). Taxados de débeis mentais, coube aos deficientes uma subvida de miséria, a espera da caridade, do cuidado controlador, da exclusão e do silenciamento no caso das famílias mais abastadas (GUGEL, 2009). Para aqueles que não submetessem a sua condição, com traços de subversão e/ou violência, havia o caminho da internação médica e a prisão por serem ‘perigosos’ a sociedade.

No caso da América portuguesa, trazida junto com o ímpeto – e violência - dos bandeirantes, formam-se escolas de catecismo, dando aos indígenas a “palavra de salvação”, que não coincidentemente era falada

na língua europeia – português. Essa educação pautava-se no olhar de caridade, um favor que as ordens religiosas e os súditos do rei prestavam à comunidade (MAZZOTTA, 2005).

Se iniciativas de educação específicas na Europa pensadas para grupos não-típicos de alunos já emergem de forma isolada em 1550 – na Espanha com Ponce León, e em 1770 com o Abade L’Epee –, no Brasil estas estratégias só se iniciam no reinado de Dom Pedro I. Estudando a Educação Especial no Brasil, Marcos Mazzotta (1995) postula dois momentos: 1. De 1854 – 1956 caracterizado por iniciativas públicas e particulares isoladas, sem caracterização de redes educacionais, centradas no Instituto Imperial de Meninos Surdos-Mudos – posteriormente Instituto Nacional de Educação de Surdos, na assistência e educação dos sujeitos com falta ou déficit auditivo; 2. De 1957 – 1993² caracterizado pela construção de políticas nacionais de educação especial, enquanto política paralela ao sistema regular, iniciadas pelas Campanhas Nacionais e a construção de centros de referência ao redor do país.

Chegando ao Brasil: o discurso Ouvintista da surdo-mudez

Eduard/Ernest³ Huet, não coincidentemente, um francês muda-se para o Brasil e funda a primeira escola especializada para alunos com falta ou diminuição da audição o ‘Colégio de Surdos-Mudos’ para ambos os sexos, no século XIX, nas dependências do Colégio Vassinon (Rocha, 2008). Enquanto surdo-mudo⁴, ex-aluno da Escola de Paris, Huet apoiava-se as ideias do Abade L’Epee sobre a educação de surdos-

2 Sua pesquisa termina em 1993, com o lançamento de seu livro em 1995. Apesar de ser necessário um reolhar sobre os novos paradigmas da educação especial, para este artigo seguiremos esta diferenciação.

3 Segundo Rocha (2008, p.30): “o próprio nome do idealizador tem sido objeto de dúvida. Todos os documentos por ele assinados e que constam no acervo do INES não revelam seu primeiro nome”, a partir de 1950 historiadores acreditavam que Ernest era seu primeiro nome, e em 1990 alguns autores passaram a acreditar que seu nome seria Eduard, persistindo a dúvida até hoje. Assim como seu nome, o momento de chegada e outros detalhes de sua vida também são incertos.

4 A escolha do termo surdo-mudo refere-se ao conceito da época, evidenciando que seria desta forma que o Huet era designado pela sociedade. Ao longo de cada seção do texto escolhemos utilizar o termo em consonância com a época, para melhor demonstrar seu uso.

mudos, pautada no uso dos sinais metódicos como base para a formação (Rocha, 2008). O próprio termo surdo-mudo reafirma o olhar dos ouvintes sobre esses sujeitos, na prescrição da incapacidade de ouvir e também de falar, visto que as duas habilidades andam juntas, pelo entendimento da época.

Os sinais metódicos foram criados pelo Abade L'Epee como uma forma de transformar a língua oral em linguagem de sinais, possibilitando a comunicação destes com a sociedade (GOLDFELD, 2002). Estes sinais foram inspirados na própria forma de comunicação observada pelo Abade entre os surdos-mudos parisienses, com influência do alfabeto manual de Jacob Rodrigues Pereira, português casado com uma surda-muda (MACHADO e ALMEIDA, 1969). Estes sinais ocorriam com a utilização das mãos, no que passou a ser denominado de 'mímica', ou gestos, dando nome de gestualismo a toda essa prática. A crença da época era que os sinais 'naturais' – produzidos pelos próprios surdos-mudos – não tinham condições de transmitir ideias complexas, em grande parte se acreditava que os próprios surdo-mudos beiravam a imbecilidade.

Em 1855, Huet mostra os dados do avanço da educação de surdo-mudos através dos sinais metódicos para Dom Pedro I. Desse encontro resulta-se a fundação do Instituto Imperial de Surdo-Mudos (IISM), na capital do império Rio de Janeiro sob a direção de Huet (ROCHA, 2009). O Instituto se manterá durante todo o império como o único local de onde sairão os discursos oficiais sobre a Surdez, sendo proposto como local de formação inicial e profissional para os surdo-mudos do Brasil inteiro, funcionando como internato.

O Instituto enfrenta uma crise a partir de 1861 com a saída de Huet da direção, o que quase acarreta seu fechamento. Tendo diversos diretores nomeados, a crise enfim se estabiliza em 1868 com a entrada de Tobias Leite. Em sua gestão são traduzidas e publicadas obras europeias sobre a educação de surdos-mudos, com enfoque nos escritos franceses e seus sinais metódicos.

Em 1874, Tobias Leite, pela primeira vez, publica um livro produzido por ele mesmo – o que seria o primeiro livro brasileiro sobre o tema. O “Compêndio para o Ensino dos Surdos-Mudos” é distribuído nos diversos estados do Brasil, servindo como auxílio para os professores que se deparem com os surdos-mudos.

Primeiro, “o surdo-mudo congênito tem a face pálida, a fisionomia morta, o olhar fixo, a caixa torácica deprimida, movimentos lentos e o caminhar trôpego e oscilante, é excessivamente tímido e desconfiado” (p. VIII). Destes surdos-mudos congênitos, 15% teriam inteligência suficiente para as letras, sendo posto aos 85% apenas o ensino profissional básico. Distinto disto, dentre os surdos-mudos acidentais, 65% destes teriam inteligência igual a dos falantes e, portanto, aptos ao ensino das letras. Tobias os definia assim:

os surdos-mudos acidentais, ainda mesmo que lhes falte o extrabismo, e a hemiplegia, mais ou menos sensível, facilmente se reconhecem pela face, sucessivamente ora corada, ora pálida, pelos olhos vivos, o olhar rápido e móvel, fisionomia alegre, curiosidade excessiva, carácter susceptível, e nimamente violento.

A própria diferenciação de surdos-mudos acidentais e congênitos por características não relacionadas diretamente com a audição mostra a ampliação do olhar sobre estes. O surdo-mudo não é apenas aquele que não escuta, mas um tipo característico, um conjunto de defeitos e falhas, que incidia sobre o quanto o Instituto investiria neles. Alguns seriam niveláveis, e para estes seria investido mais aulas, mais tempo, mais profissionais, objetivando torna-los sujeitos aptos para a sociedade e para os outros; os casos perdidos, deviam se tornar aptos para o trabalho.

Os surdos: A virada de Caminho do Congresso de Milão – 1880

Posto como marco na história dos surdos mundial, o III Congresso Internacional de Educação de Surdo-mudos torna-se referência para os diversos autores do campo. Este primeiro encontro realizado em solo italiano durou quatro dias e objetivava discutir a educação de surdos-mudos no mundo. Reuniram-se representantes da Europa, América (incluindo o Brasil) e África – com destaque para as comissões europeias mais ativas ao longo do Congresso (ROCHA, 2009).

Este Congresso foi marcado pela disputa entre dois métodos de educação para surdos-mudos, o método francês do Abade L’Epee – já apresentado, e o método alemão ou método oral puro. Este último já partia do pressuposto de que os surdos não seriam mudos por natureza, podendo aprender com métodos específicos.

O método oral puro – depois conhecido como método oralista (GOLDFELD, 2002) – postulou a distinção surdez – mutismo, provando que os surdos podiam falar. Essa distinção promoveu a adoção do termo surdo ao invés de surdo-mudo nas Atas do Congresso de Milão (1880/2011), inaugurando oficialmente a mudança de termos. Apesar desse intento de acabar com um mito sobre a surdez (que ela significaria mutismo automaticamente), o método oralista é conhecido atualmente em diversos discursos como o vilão que ocasionou opressão por proibir o uso de sinais na educação dos surdos (Lane, 1992).

Alfred Kinsey, presidente da comitiva anglo-saxã durante o Congresso, conclui em seu artigo: “os surdos que conseguiam a comunicação pela fala pareciam pessoas ouvintes, capazes de juntar-se a outros vivendo bem no mundo” (p.118). O argumento da reintegração social a partir da fala foi o vitorioso nesse congresso, reafirmando uma realidade já existente. Países como Inglaterra, Itália e EUA⁵ viviam em sistemas com métodos combinados, em geral compreendendo os sinais como início do processo.

O Congresso de Milão definiu que a utilização de linguagem oral possibilitaria melhor reintegração social dos sujeitos surdos, sendo, portanto, a prioridade da educação. Seguindo a tendência alemã, definiu em seu Artº 1 paragrafo II “língua de sinais oferece prejuízos à fala”, com isso se proíbe o uso de sinais e se firma a utilização apenas do oralismo desde o período materno.

O século do silêncio é como se denomina o tempo de 1880 até 1980, que seria o período em que a língua de sinais naturais teria sido proibida no mundo, dando margem ao predomínio Oral Puro nas escolas (LANE, 1992). Apesar do marco alusivo, Solange Rocha (2009) ~~tem~~ levantou outras narrativas, criticando a construção do ‘dever do passado’ a partir das formulações de antíteses absolutas, sendo o Congresso um “momento mítico, um evento monumento”. Em sua argumentação, fica claro o incômodo desse discurso histórico que insistiu em criar unicidade ao mundo, apagando as lutas de poder e os tensionamentos de cada época e lugar.

5 Nos EUA a Universidade Gallaudet, fundada em 1864, é a primeira no mundo a utilizar a língua de sinais como forma oficial de comunicação entre alunos e professores. O método combinado (gestual e oral) é concebido nesse país possibilitando a manutenção da língua de sinais ao mesmo tempo em que remetia a reintegração social.

Enquanto o Congresso de Milão ocorria, no Brasil o Instituto Imperial de Surdo-Mudos (IISM) questionava se o fim da educação ministrada na Instituição deveria ser a escrita ou a falada. Nessa disputa entre Tobias e Menezes, a língua de sinais não estava proibida nem ao menos estava em jogo, já que os dois não negavam o seu uso entre os alunos, mas compreendiam que ele não traria a reintegração social que ansiava-se (ROCHA, 2009).

Com a queda da monarquia no Brasil, o Instituto Imperial de Meninos Surdos Mudos, torna-se Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos (INES). A mudança de nome adequou-o à situação política da época, mas não foi retirado o termo surdo-mudo, apesar da decisão do Congresso de Milão.

Apenas em 1911, na gestão de Custódio Martins (1907-1930) que o método oral puro passa a vigorar como obrigatório, gerando mudanças nas disciplinas e proibição da língua de sinais. Contudo, a reforma majestosa na estrutura do INES, que se inicia em 1913, se torna a grande preocupação de Custódio, retirando os métodos de ensino do cerne nesse momento (ROCHA, 2009).

Nesse contexto, Armando Lacerda, médico estudioso da reabilitação auditiva cuja tese tratava da questão da “A surdo-mudez no Brasil”⁶, visita o INES. Nesta ocasião, ele lança duras críticas à gestão de Custódio, denunciando que o foco na reforma transforma o INES em uma instituição abandonada, mais próxima de um asilo do que de uma escola (ROCHA, 2009). Depois de 23 anos de gestão envolto em críticas, Custódio é retirado do cargo, na chegada da “Era Vargas”.

Sendo substituído por Armando Lacerda em 1930, que reforma o ensino dividindo-o em três formas 1. a linguagem escrita seria a básica, sendo obrigatória para todos, 2. a linguagem oral/labial em seguida, apenas para os que tinham resíduos auditivos 3. a linguagem oral/auditiva (ROCHA, 2008). A gestão de Lacerda instaura um momento profícuo de construção de técnicas pedagógicas, além de ser marcado por sua boa relação com os alunos. Com a saída de Getúlio Vargas do poder ele é substituído por Barreto, que se mantém apenas durante cinco anos na diretoria, e se envolve em diversos embates com os alunos.

6 Tese republicada pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos em 2013, como parte de sua Serie Histórica.

Sendo substituído por Ana Rimoli em 1951. Sua gestão dela retoma o método oral puro como forma oficial, a partir das descobertas do Movimento Escola Nova. Os escolanovistas, assim chamados os adeptos da Escola Nova, em suma traziam o pressuposto de que toda criança poderia aprender com o diferencial de que algumas mereciam atenção maior que outras (SAVIANI, 2008). Substituindo o método tradicional, a Escola Nova pretendia renovar a educação, e para isso se deteve na reorganização com o atrelamento das iniciativas isoladas de educação à sua circunscrição nacional. Nessas idas e vindas do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, o Oralismo, apesar de predominante na oficialidade, não era absoluto no cotidiano – e nem poderia ser, trazendo narrativas de negociação e tensionamento nessa nova categoria emergida: o surdo. Contrapondo-se ao surdo-mudo sem voz, este surdo poderia estabelecer a comunicação oral, o que não significava que todos o fizessem.

Com isso, Ana Rimoli passa a ter atuação nacional, com a expansão do curso normal⁷ e das campanhas nacionais de conscientização, em especial para a distinção do termo surdo-mutismo, desembocando na mudança oficial do nome da Instituição em 1957 que passa a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos INES (mantido até hoje).

A encruzilhada entre Saúde e Educação: Os deficientes

Como já dito, Pinel atrelou a deficiência mental (levantando a questão para as demais diferenças sensoriais e físicas) a doença, na tentativa de superar os estigmas da maldição e do pecado, gerando o vocábulo ‘deficiente’ (RODRIGUES, 2008). No Brasil a utilização oficial do termo deficiente só ocorrerá décadas depois, quando saúde e educação encontram-se – e perdem-se.

O movimento Médico Higienista adentra às escolas, pautando-se na prevenção e promoção da saúde, fazendo parte do quadro de

⁷ O curso Normal do INES inicia-se me 1950, último ano da Gestão de Carlos de Mello Barreto, expandindo-se na Gestão de Rimoli a partir de 1951, chegando a formar 299 professores em 1957. O curso enfatizava a formação de professores especializados a lidar com a educação especial, recebendo alunos/as de vários locais do país, alguns destes tinham seus estudos financiados pelos governos estadual e/ou federal, como forma de expansão.

profissionais das escolas e observando os ‘desajustados’. Fracassos escolares passaram a ser explicados por desnutrição, anemia ou outros fatores biológicos e tratados a partir da medicalização (Zucolotto, 2007). Higienizar fazia referência ao discurso médico que identificava uma falta de asseio/higiene, por parte das comunidades mais pobres, contudo o trabalho não parava por aí, também se buscou uma limpeza dos costumes morais. Os discursos da elite dominante colocavam a necessidade de educar para a moralidade essas comunidades, que não sabiam o que era higiene e que se afastavam da moral judaico-cristã (Zucolotto, 2007).

Aos poucos, este movimento fez com que termos médicos passem a integrar a realidade escolar nos mais diversos aspectos, inserindo o discurso da medicalização e patologização. É neste contexto discursivo que surge o termo deficiente nas escolas passando a ser divulgado na sociedade.

A substituição do termo surdo, assim como cego, por deficiente auditivo e visual, respectivamente, fez parte de uma ação contra o estigma. Postulava-se que surdo e cego indicavam negativamente os sujeitos, enfatizando suas incapacidades e remetia-lhes ao tempo de exclusão social total (Johnson et al, 1982). Por outro lado, o termo deficiente levaria a perceber que estes sujeitos teriam apenas um déficit e isso não estaria atrelada a toda a sua capacidade para a vida em comunidade.

Além do INES, no século XX, se percebe o surgimento de outras instituições como Escola Santa Terezinha (1929) dirigida por católicos, voltada para o ensino dos alunos com deficiência auditiva, tendo atendimento médico e educacional. Já na década de 1950, surgem a Escola Municipal de Educação Infantil para Deficientes Auditivos Helen Keller (1951) e o Instituto Educacional de São Paulo (1954), envoltas no discurso escolanovista (MAZZOTTA, 1995). Essas instituições sejam em seus nomes ou em suas práticas, adotaram o olhar clínico-terapêutico, utilizando de seus termos.

Se por um lado os escolanovistas, adeptos do oralismo, depreciavam a linguagem de sinais e não a incentivavam, por outro, passaram a modificar o cenário da educação dos surdos no Brasil através das campanhas nacionais. A Campanha Nacional de Educação de Surdos (1957) foi seguida pelo Instituto Benjamin Constant com a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Visuais (1958) e pela

Pestalozzi com a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (1960). A inclusão dos termos reabilitação e deficiência concretizam a influência da saúde nessas áreas da educação e a substituição dos termos anteriores. Na década de 70, o termo deficiente se propaga de forma internacional, em especial nas reuniões da OMS – Organização Mundial de Saúde. Em sua IX Assembleia, em 1976, a OMS buscou promover uma classificação internacional para as deficiências e sua difusão internacional.

Deficiente, pessoa deficiente, pessoa com deficiência, portador de deficiência são termos (re) criados, tentando dialogar com os diversos grupos sociais e assim determinar formas adequadas de lidar com essas populações. Contudo, todos estes termos postam-se na base ideológica de entendimento da medicina, enquanto deficiência, patologia, doença.

As excepcionalidades

Do discurso de instituições estrangeiras no Brasil⁸ e da ciência brasileira europeizada, surge o termo criança excepcional em oposição ao deficiente. Samuel Kirk, professor doutor da Universidade de Boston, lança diversos livros, com inúmeras edições no Brasil, sempre trazendo o termo excepcional como central em sua obra. Este termo é utilizado na primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional de (1961) em seu artigo 88: “a educação de excepcionais deve no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

Buscando definir a excepcionalidade, Kirk e Gallagher comentam a pluralidade de usos e significados dessa palavra, e definem “criança excepcional aquela que difere da criança típica ou normal por: (1) suas características mentais, (2) suas capacidades sensoriais, (3) suas características neuromotoras ou físicas, (4) seu comportamento social, (5) suas capacidades de comunicação, ou (6) suas deficiências múltiplas.” (p. 04).

8 Em especial, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Pestalozzi, duas instituições que detêm capital político na época, assumindo cargos de diretoria no MEC.

Em 1969, Maria Therezinha de C. Machado⁹ e Marlene Concetta de O. Almeida¹⁰ lançam o livro “Ensinando Crianças Excepcionais” com o intuito de servir um manual para profissionais da educação e familiares das crianças excepcionais. Neste manual elas afirmam: “Entendemos como excepcional o individuo que se desvia, física, social, emocional ou mentalmente da faixa considerada como normal a ponto de necessitar de instrução ou cuidados especiais, seja de forma temporária, seja de forma permanente.” (p. 21).

O termo excepcional era utilizado para se referir a crianças com elevado grau cognitivo¹¹, contudo passou a se referir aos demais alunos da educação especial, com o intuito de substituir as designações de deficientes, diferentes ou atípicos, vistos como estigmatizantes. Johnson et al (1982) afirmam: “Termos como esses, entretanto, subentendem qualidades negativas que são combatidas pelos pais da criança, e pela própria criança ou adultos incapacitados. Ninguém gosta de achar que é atípico ou diferente. Por outro lado não fazem objeção de serem excepcionais.” (p. 08).

Na prática, o termo excepcional é utilizado como um guarda-chuva, abarcando, de forma muito ampla, toda uma diversidade de condições. No livro de Johnson et al. (1982), só para exemplo, encontra-se uma variedade de 50 excepcionalidades múltiplas, incluindo as sensoriais, as mentais e as físicas. Ao mesmo tempo não se configura como um substituto absoluto de outros termos, como Machado e Almeida (1969) relatam: “o termo excepcional, usado no Brasil e nos Estados Unidos, varia de acordo com diferentes escolas; assim, algumas adotam a palavra deficiente, outras, criança com problemas e, mais atualmente, em certos países da Europa, inadaptada” (p. 21).

Os alunos da Educação Especial, possivelmente por influência da própria denominação das escolas que geralmente mantinham o termo especial no nome, passaram a ser denominados também de alunos especiais. A nomenclatura é utilizada com o mesmo intuito do termo excepcional e passa a disputar espaço com este.

9 Chefe da Seção de Ensino Especial do Estado da Guanabara.

10 Coordenadora da Subsecção de Classes Especiais de Deficientes Mentais.

11 Denominado atualmente de superdotados/altas habilidades.

A Surdez: com S maiúsculo

Em meio às polêmicas do termo deficiente e de suas modificações, que parecem continuar sem abarcar as complexas linhas do campo, surge uma outra voz (sinalizada). O barulho que as comunidades surdas foram realizando em seus países chamou a atenção dos estudiosos, ~~que eram~~ confrontados com outra noção de língua. A pauta da língua de sinais brasileira adentra o campo político durante a construção da constituição brasileira, como afirma Lucinda Ferreira (2003), aliando-se a discussão das línguas indígenas. Postulava-se o desejo por uma educação bilíngue, tanto para os indígenas, quanto para os surdos. Infelizmente, os surdos foram negligenciados nesse momento.

No Brasil, na década de 1990, período em que as comunidades se organizavam e lutavam por mudanças, Carlos Scliar iniciava os estudos sobre a surdez, postulando em 1998 os Estudos Surdos, definindo assim:

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político. (1998, p.05)

Esta perspectiva propõe a Surdez não mais como uma deficiência, mas como uma diferença cultural linguística, empreendendo que a utilização de uma língua gesto-facial acarreta uma construção diferenciada do mundo. A Surdez se opõe a todo discurso de deficiência por crer que neste termo há uma força opressora daqueles que ouvem, com intenção clara de normalizar suas diferenças a partir do parâmetro do ouvinte (LONGMAN, 2007). Os Estudos Surdos postulam a Surdez enquanto uma identidade política e cultural, estando ao lado dos sujeitos Surdos, lutam pelo avanço de políticas públicas adequadas.

O uso do S (maiúsculo) é utilizado como forma de destaque, diferenciando-se do termo surdo com s (minúsculo), o que identifica uma cisão entre o **Surdo** político e adepto de uma cultura, da comunidade, e o **surdo** que se adequa ao sistema dominante. Apesar do uso extenso dessa diferenciação, Nídia Sá (2010) – pesquisadora brasileira dos Estudos Surdos, pontua “não penso que seja útil esse tipo de marcação” (p.104), concordando assim com Owen Wrigley (1996): “é um dualismo rígido – bom Surdo, mau surdo – que pouco faz para ajudar os indivíduos em suas vidas diárias. Nem ajuda a clarear um

alcance maior de estratégias colocadas pelos indivíduos lidando com a exclusão e as muitas faces da opressão em suas rotinas”.

Trazendo, portanto, seu referencial, Sá (2010) reafirma: “Refiro-me aos ‘surdos’ enquanto pessoas que, pela impossibilidade de acesso natural à língua da comunidade majoritária, formam uma minoria diferente, com características linguísticas, cognitivas, culturais e comunitárias específicas” (p.105) Mostrando que com S maiúsculo ou não, a retomada do termo surdo marca um posicionamento de ressignificação de um termo pejorativo, usando-o como marca identitária.

Os Estudos Surdos revisitam a história, a arte e a cultura para “compor tramas, colher enredos, presumir desfechos, situações acontecidas e acontecendo no tempo, inexplicáveis por vezes.” (PERLIN; STROBEL, 2014, p. 23), a procura das marcas surdas, seus silenciamentos e apagamentos, construindo uma identidade não ligada a uma essência única e biológica, mas composta enquanto movimento político opositor.

Centrada no uso da Língua de Sinais, as Comunidades Surdas tornam-se os grandes focos dos Estudos Surdos, aliando-se e co-construindo o movimento político de reconhecimento e implementação da Língua Brasileira de Sinais. Tendo papel fundamental na aprovação da Lei da Libras e de sua regulamentação.

A característica central dos Estudos Surdos no Brasil é a postulação de uma cultura surda, a partir disso Ferrari (2017) realiza um levantamento de teses e dissertações produzidas sobre a surdez no Brasil, comparando o uso ou não do termo cultura. Encontra o primeiro estudo com o termo da cultura em 1995 em um texto apenas, com o crescimento dessa perspectiva ao longo dos anos. Em 2010 – último dia levantado, já havia 36 estudos na área da cultura frente a 32 estudos com outras perspectivas.

Apesar de um campo em expansão, autores como Bueno (1998) e alguns de seus orientandos postulam uma oposição crítica a esses estudos:

atribuir a qualidade de ‘surda’ para a cultura – como se ela fosse específica e propriedade de algumas pessoas – mascara a pluralidade das relações humanas, pois parte-se do princípio de que a restrição da identidade a um ‘ser surdo’ limita algo que é plural, que contempla multidimensões. (p. 24)

Nídia Sá (2010), sem mencionar os textos de Bueno e seu grupo, responde às críticas quanto à pretensa e ilusória cultura surda, afirmando a crença em Culturas Surdas no plural. O uso no plural significaria reafirmar a existência e permanência de diferenças nos diversos grupos dessa cultura, mas compreendendo que assim como identidades nacionais, as diferenças regionais não superariam o sentimento de pertencimento nacional.

O grupo de Bueno aponta para uma questão interessante que é reconhecida por Sá: a pluralidade de sujeitos, quando afirma “Não é saudável alegar uma identidade, cultura ou perspectiva surda (ou Surda) unificadora, pois os surdos também se enquadram nas categorias de raça, gênero, classe, nacionalidade, condição física e em outras fontes de ‘diferença” (p. 115).

Em particular, Stuart Hall (2006), adentra na discussão do local da identidade na pós-modernidade, concluindo este conceito como em crise. As identidades nacionais e sociais tornam-se líquidas em um mundo em que as fronteiras, entre indivíduo e sociedade, público e privado, também se esvaem. Esse movimento cria uma inconstância de discursos; uma mesma pessoa passa a abrigar em si cada vez mais identidades e as utiliza ao mesmo tempo em performances cada vez mais complexas. Ao mesmo tempo propaga-se cada vez mais rótulos identitários para sanar o sentimento de angústia do pertencimento, causando cisões sociais.

O estudo de Carla Ferrari (2017), ao acompanhar a história de vida de alguns surdos, capta essa cisão na própria construção dos termos surdo implantado, surdo sinalizado e surdo oralizado. Apesar das três identidades ilusoriamente permanecerem na perspectiva da surdez, ressignificando seu significado pejorativo, na verdade estão atentando para formas de existir enquanto ‘surdos’ diversas.

O surdo implantado seria aquele que se utiliza do implante coclear, sendo superada sua deficiência auditiva; superando de uma outra forma estariam os surdos oralizados que conseguem falar, podendo utilizar aparelhos auditivos ou leitura labial para compreender o outro (Ferrari, 2017). Opondo-se a essas duas categorias, o surdo sinalizado seria o Surdo (com S maiúsculo), o surdo privilegiado pelos Estudos Surdos, aquele que não pretende superar sua Surdez, já que esta não se configura enquanto deficiência.

Enquanto os surdos sinalizadores defendem a construção de escolas bilíngues que respeitem sua diferença linguística, os outros acabam por postularem o aumento de cirurgias de implante coclear, aparelhos auditivos e avanços fonoaudiológicos para modificarem sua realidade (FERRARI, 2017). Opostos, os surdos implantados e oralizados criticam entidades como a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e os Estudos Surdos por configurar a defesa de apenas uma forma de ser surdo em detrimento das demais. Do outro lado, os Surdos ‘acusam’ os demais de terem sido englobados no discurso dominante Ouvintista – não que tenham culpa pessoal nisso e, portanto, continuam a apoiar o sistema opressor.

Postula-se no firmamento de uma crise identitária em uma identidade em crise. Produtos da globalização, da velocidade crescente dos meios de comunicação e as diversas vozes que emergem na luta pelos direitos humanos, que afrouxam as fronteiras nacionais e identitárias. No campo da surdez coexistem, em lutas de poder, a deficiência auditiva, as diversas formas de ser s/Surdo, além dos especiais/excepcionais da escola. Com o modelo de escola em jogo, os discursos se comprometem pela luta de escolas bilíngues para os Surdos, tendo outras forças almejando a melhoria de sistemas de reabilitação auditiva/fonológica.

A diversidade de vozes na pós-modernidade e o desejo democrático pela inclusão dessas vozes tem colocado em crise o sistema escolar e a própria sociedade. Autores, como Tomás Tadeu da Silva (SILVA, HALL, WOODWARD, 2000), já postularam que a inclusão escolar sempre será inacabada enquanto a escola não se pautar na diferença. Cada vez que se inclui um sujeito, outro é deixado de fora; isso porque a inclusão amplia as fronteiras, mas não as questiona. A educação inclusiva elevou vozes, mas segue carecendo de novos formatos que superem as identidades e incluam de fato todos os sujeitos. A inescapabilidade do sistema identitário, eleva a necessidade da criação de um sistema de constante reflexão, com base nas diferenças inerente a condição humana social.

Um caminho inacabado...

Percorrer este caminho, com trechos cheios de pedras, buracos e quase perder-se na caminhada, foram algumas das aventuras experienciadas ao escrever sobre este tema. Longe de buscar encerrar o caminho ou de determinar este como o único possível, coloca-se aqui a

consciência do inacabamento desse processo. Inclusive por compreender que outras pessoas poderiam ter feito um caminho mais bonito com um final mais instigante que o nosso.

Mesmo assim, traçamos caminhos pela história dos termos que designam as pessoas com falta ou diminuição da audição. Da falta de termos de uma época que mortificava o diferente, chega-se a inserção dos ‘surdos-mudos’ e o mito da incapacidade de fala intrínseca aos ‘surdos’, que, apesar de modificada desde 1957, permanece no ideário social. De outro lado, o termo ‘excepcional’ perde lugar oficial para os ‘especiais’, que da mesma forma pouco definem, servindo como termo guarda-chuva em textos políticos e sociais.

A surdez associada à ideia de doença, enfatizada no termo ‘deficiência auditiva’ permanece, no campo da saúde e no imaginário da educação atrelada ao mito do mutismo e do guarda-chuva dos excepcionais/especiais. Contudo emergência da ‘Surdez’ enquanto diferença passa a tensionar esta relação. Em suma, em 1980 os ‘Surdos’ ganham força com o grupo de trabalho de Carlos Scliar, a FENEIS e suas comunidades na retomada democrática, que disponibilizou um espaço de sinalização. Assim como em disputas ideológicas internas, a chegada de críticos, como Bueno (1998), visibilizam as vozes de surdos oralizados e implantados que não se sentem representados pelas políticas propostas pelos ‘Surdos’.

A entrada de outras vozes sinaliza o momento democrático e plural da contemporaneidade, sendo, portanto, louváveis, criando rasuras na construção das políticas educacionais. A crise identitária do mundo pós-moderno passa a propor outras formas de lidar com as diferenças fora do campo identitário. Sendo necessário sobrepor-se ao sistema inclusivo, pautado em identidades e abrigar-se na crítica fronteira da diversidade que realça as diferenças e faz delas sua base.

Destruir a fronteira entre incluídos e excluídos é uma utopia necessária. Mais que almejar sua simples destruição, pensar em uma educação para a diversidade é ter em consciência a fronteira, baseando-se sempre num olhar crítico aos seus limites. Nesse interim, as diversas vozes (sinalizadas e oralizadas) da surdez devem ser reconhecidas ao mesmo tempo em que refletidas dentro do processo de consciência da diferença.

Pensar a diferença em uma educação para a diversidade é propor uma heteroginização das escolas, longe de procurar as semelhanças nas

diferenças, é procurar as diferenças nas semelhanças, propondo uma alteridade social e política da interculturalidade (SILVA, 2000). Não se está aqui jogando o bebê com a água suja fora, por isso mesmo não se descarta os avanços da educação inclusiva, que possibilitou um espaço para o surgimento das diversas vozes. Contudo, acredita-se que uma reforma do tratamento da diferença na escola propará uma nova educação que possa incluir não apenas aqueles que já dispõem de poder político, mas também aqueles que irão emergir.

Terminamos este artigo com a certeza de que para apreendermos a interculturalidade na diversidade é necessário um engajamento dos diversos atores da rede educativa assim como das políticas públicas. Isto porque o olhar intercultural está centrado no entre-dois, no cruzamento de valores, normas e representações culturais, e neste sentido ele se situa numa posição pós-identitária.

Apreender a interculturalidade na diversidade consiste então, do nosso ponto de vista, em estabelecer o reconhecimento do outro, disponibilizando espaço para sinalizações que visualizem os diversos posicionamentos sociopolíticos da diferença. Trata-se também de favorecer a possibilidade para que sujeitos Surdos venham a adotar estratégias de enfrentamento das rupturas discutidas neste texto, numa permanente reinvenção de si. Visa-se assim a construção de um modelo escolar que liberte-se de categorias opressivas (no caso da Surdez, criadas pelo Ouvintismo), e amplie possibilidades de aberturas fronteiriças que favoreçam o dialogo intercultural.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhael M. (Volinochov) *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 6. ed. -. São Paulo: Hucitec, 1992. 196p. (Linguagem e cultura) ISBN 85-271-0041-X.

BOCK, Ana M. B. *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.

BUENO, José G. S. Surdez, Linguagem e Cultura. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n 46, p. 41-55, 1998.

CRUICKSHANK, W. M.; JOHNSON G. *Educação de excepcionais*. Porto Alegre: Globo, 1982. 3v.

FERRARI, Carla C. Surdez, Cultura e identidade: as trajetórias sociais na construção das identidades de indivíduos surdos. Tese de Doutorado - Programa de Pós-graduação em Educação, História, Política e Sociedade do Departamento de Educação da PUC – São Paulo, São Paulo, 2017.

GOLDFELD, Marcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 4.ed. São Paulo: Plexus, 2002. 172 p.

GUGEL, Maria Aparecida. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php Acesso em: 11 jun. 2018.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102 p. ISBN 8574904023.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACAO DE SURDOS (BRASIL) - INES. *A surdo mudéz no Brasil* (cadeira de hygiene). Rio de Janeiro: INES, 2013. 134 p. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos; 6).

INTERNATIONAL CONGRESSO EDUCATION OF THE DEAF 1880, Milan. *Atas: Congresso de Milão [de] 1880*. Rio de Janeiro: INES, 2011. 159p. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos; v.2)

KIRK, Samuel A.; GALLAGHER, James J.. *Educação da criança excepcional*. 2. ed. -. Sao Paulo: Martins Fontes, 1991. xiv, 502p.

LONGMAN, Liliane V. *Memórias de surdos*. Recife: Massangana, 2007. 166 p.

MACHADO, Maria T. de C.; ALMEIDA, Marlene C. de O. *Ensinando crianças excepcionais*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1969, 94p.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *CID-IX Revisão da classificação internacional de doenças*. Porto Alegre: Sagra; 1976.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. *Educar em Revista*, (spe-2), 2014, p. 17–31.

PETRILLI, Susan. Uma Leitura inclassificável de uma escritura inclassificável: a aproximação bakhtiniana da literatura. p. 31-52. IN: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (Org.). *Circulo de Bakhtin: teoria inclassificável*. 1. Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, 447 p. (Série Bakhtin Inclassificável; v. 1)

ROCHA, Solange. Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). Tese de Doutorado - Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2009.

RODRIGUES, Olga M. P. R. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: CAPELLINI, Vera L. M. F. (org.). *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental* – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

SÁ, Nídia R. L. de. *Cultura, poder e educação de surdos*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010. 365 p.

SCLIAR, Carlos. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Mediação, 1998, 188 p.

SILVA, Tomaz T. da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. 133 p. (Coleção educação pós-crítica).

SOBRAL, Adail. A Estética em Bakhtin (Literatura, poética e estética). p. 53-88. IN: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (Org.). *Circulo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, 447 p. (Série Bakhtin Inclassificável; v. 1)

STROBEL, Karin L. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.7, n.2, p. 245-254, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592.

SUMAIO, Patricia A. (2017). Sinalizando com indígenas terena: um estudo do uso de libras e de sinais nativos por indígenas surdos. Universidade Estadual de São Paulo - Julio de Mesquita Filho, São Paulo.

VIGOTSKY, Lev. S.. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.. xxi, 194 p. - ((Psicologia e pedagogia)). ISBN 853360940X (broch.).

WRIGLEY, Owen. *The Politics of deafness*. Washington, Gallaudet University Press, 1996.

ZUCOLOTO, Patrícia C. S. do V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. *Rev. Bras. Cresc. Desenv. Humano*. 2007, vol.17, n.1, pp. 136-145.

La educación para la Diversidad en busca de una aprehensión intercultural de la Sordera

RESUMEN: Este artículo es un recorte de una disertación que se propone comprender las tensiones entre la creación de una categoría identitaria cultural para la Sordera y el discurso Ouvintista hegemónico, en sus grietas, resistencias y perspectivas. Considerando que a lo largo de la historia, la sociedad oyente dominante al definir políticas educativas enmarcó, a partir únicamente de su punto de vista, los sordos en identidades (sordo-mudo, sordo, deficiente auditivo, excepcional, especial), el fortalecimiento de una reivindicación identitaria germinada por los propios Sordos, en oposición al discurso Ouvintista, crea un tensionamiento. Este artículo se enfocará en análisis de los orígenes teóricos epistemológicos de estos términos, enfatizando que sus elecciones, corresponden a encuadres ideológicos definidos. Convencidos de la inescapabilidad de los mecanismos de opresión de una postura identitaria, postura propia de la posmodernidad, se espera que las políticas educativas identitarias calcadas en el principio de la diversidad, sean suficientemente operantes para disminuir las opresiones sociales, además de definir nuevos comienzos. Con el cuidado de privilegiar una aprehensión intercultural de la diversidad, se postula la necesidad de permanecer atentos para la construcción de diálogos, acogiendo la diversidad de las voces y previniendo la reproducción de antiguas discriminaciones.

PALAVRAS-CHAVES: Educación inclusiva; Sordera; Oyentismo; interculturalidad

Phagner RAMOS

*Formado em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco,
Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia/UFPE.*

Elaine Magalhães COSTA-FERNANDEZ

*Doutora em Psicologia Intercultural pela Universidade Toulouse Jean
Jaurès/França. Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pesquisadora associada do
Laboratoire Clinique Psychopathologie et interculturel (LCP) da Université
Toulouse Jean-Jaurés (UT-JJ).*