

**Educação e constituição
do sujeito surdo:
discursos que circulam na ANPEd
no período de 1990 a 2010**

Cinara Franco Rechico Barberena

anped



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

Cinara Franco Rechico Barberena

**EDUCAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO: DISCURSOS
QUE CIRCULAM NA ANPED NO PERÍODO DE 1990 A 2010**

São Leopoldo

2013

Cinara Franco Rechico Barberena

EDUCAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO:
DISCURSOS QUE CIRCULAM NA ANPED NO PERÍODO DE 1990 A 2010

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPGE/ UNISINOS) em cumprimento às exigências para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa II: Formação de Professores, currículo e práticas pedagógicas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maura Corcini Lopes

São Leopoldo

2013

B234e Barberena, Cinara Franco Rechico.
Educação e constituição do sujeito surdo : discursos que
circulam na ANPEd no período de 1990 a 2010 / Cinara
Franco Rechico Barberena. – 2013.
162 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.
"Orientadora: Prof.a Dr.^a Maura Corcini Lopes."

1. Educação de surdos. 2. ANPEd. 3. Práticas pedagógicas.
4. Normalização. 5. Discursos. I. Título.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecário: Flávio Nunes – CRB 10/1298)

Cinara Franco Rechico Barberena

EDUCAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO: DISCURSOS QUE CIRCULAM
NA ANPED NO PERÍODO DE 1990 A 2010

Tese apresentada como requisito à obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovada em 20 de fevereiro de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maura Corcini Lopes/UNISINOS (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Adriana da Silva Thoma/UFRGS

Prof.^a Dr.^a Eliana da Costa Pereira de Menezes/UFSM

Prof.^a Dr.^a Elí Henn Fabris/UNISINOS

Prof.^a Dr.^a Luciane Sgarbi Grazziotin/ UNISINOS

As viagens ensinam e aproximam pessoas,
perspectivas e ideias,
fazendo emergir elementos inéditos em diversos domínios da vida.
É verdade que, como Deleuze sugere,
às vezes as viagens levam consigo a mais absoluta clausura do movimento
por parte daqueles que só saem para sacar a passear seu monólogo
e acabam ficando no mesmo lugar,
seja onde for que se translade.
Também é verdade que muitas vezes pode-se viajar muito longe
sem deixar de estar bem próximo da biblioteca.
Mas não é menos verdade que o contato que as viagens oferecem
é uma formidável oportunidade
para o pensamento e para a vida.
Gondra e Kohan (2006, p. 9).



AGRADECIMENTOS

O doutorado... Uma escolha que implicou várias viagens – tanto viagens geográficas, de norte a sul do Brasil, quanto outras possibilidades para o pensamento e para a vida. Ao final dessa formidável viagem, que foi ingressar e chegar ao dia de hoje, o dia do término do doutorado, gostaria de, na forma de agradecimentos, ressaltar quão importantes foram as pessoas que se fizeram presentes e fundamentais para tornar este momento possível.

Agradeço a Deus pela força maior que me sustenta em todos os momentos de minha vida e pelas pessoas que coloca em meu caminho, tornando-me uma pessoa melhor. Amém.

Agradeço à minha mãe amada por acreditar sempre em mim, por fazer-me acreditar que eu sou capaz. Agradeço pelo amor incondicional com que permeou toda a minha vida e todas as minhas opções e decisões, desde a escolha de ser professora até a decisão mais difícil para mim até então: a de tentar a vida profissional tão longe de casa. Com essas minhas andanças, carrego uma certeza comigo – o cheiro e o amor da casa da mãe não se encontram em outro lugar. *Te amo muito!*

Agradeço ao Diego pelo amor, por me ensinar a exercitar todos os dias a arte de amar; pelo companheirismo, cumplicidade e respeito com que divide comigo decisões importantes, como a de tentar a seleção do doutorado; por, de forma incansável, me incentivar a não esmorecer - nos momentos em que nossa distância geográfica nos fragilizava, quando as muitas viagens de norte a sul pareciam tão poucas para o nosso reencontro, nas muitas vezes que compartilhamos, mesmo por telefone, nossas rotinas, preocupações e conquistas. Seu amor e suas palavras de apoio foram indispensáveis nesses quatro anos de doutorado e são essenciais na minha vida. *Meu amor!*

Agradeço a toda a minha família, aos meus cunhados e, especialmente, às minhas irmãs – Ana Cristina, Adriana e Andréa – pela cumplicidade e pelo amor que sempre regrou nossas relações, fazendo da conquista de uma a conquista de todas. Essa conquista é de vocês também. Sou imensamente feliz por fazer parte dessa família. *Amo vocês!*

Agradeço, em especial, às minhas princesinhas Lu e Amandinha e ao meu príncipezinho Enzo pelos momentos sempre encantadores, necessários para a minha felicidade. *Amores da titia!*

Agradeço à Maura, por quem nutro grande admiração e afeto e com quem tive o privilégio de conviver nesses quatro anos. Agradeço pelos conhecimentos partilhados, as várias ideias e críticas suscitadas nos sempre produtivos encontros de orientação, que me mobilizaram a procurar melhorar. Sou muito grata pelo respeito, amizade, carinho, exigência e competência que permearam nossa relação; pela compreensão nos momentos em que necessitava distanciar-me fisicamente da região sul (da Unisinos); pela viabilidade dos encontros de orientação via Skype e pelo incentivo, sempre contribuindo para que minhas dificuldades

fossem pilares para meu amadurecimento profissional e para a materialização da presente Tese.

Agradeço à Unisinos, ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à CAPES pelas condições ofertadas que viabilizaram a realização do doutorado.

Agradeço à UFRR, à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, ao Centro de Educação e aos professores do Curso de Pedagogia dessa instituição, pela amizade pelo apoio, pela amizade e encaminhamentos dos trâmites necessários que permitiram a realização de meu doutorado em Educação.

Agradeço a todos os funcionários da Unisinos, principalmente aos da Secretaria do Programa, à Loi, a Saionara e à Carol, pela disponibilidade e competência nas orientações sobre a vida acadêmica.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos pelas aprendizagens compartilhadas, pelas significativas discussões nos seminários do curso, que me possibilitaram as primeiras imersões no projeto de investigação.

Agradeço, em especial, à professora Elí Fabris pelas discussões partilhadas desde o início do curso, que tencionaram muitas verdades que eu defendia na Educação, contribuindo para que percebesse que era possível pensar de outras formas. Agradeço também pelo privilégio de sua leitura, apontando deslizos, fragilidades e encaminhamentos produtivos para a construção da presente Tese.

Agradeço também à professora Gelsa Knijnik pelos momentos sempre produtivos de discussões fomentadas nos Seminários da Linha de Pesquisa II, provocando-me a aprendizagens que constituíram a presente Tese.

Agradeço à professora Adriana da Silva Thoma e à professora Luciane Sgarbi Grazziotin por comporem minha banca e por terem contribuído para a escrita final da Tese, com seus diferentes olhares rigorosos, atentos e exigentes, desde a qualificação do Projeto.

Agradeço à Eliana Menezes, amiga querida, a quem admiro muito e com quem compartilho vários momentos felizes e de conquistas de minha vida. Dividi com ela, dentre tantas alegrias, a de ingressar no doutorado. Há quatro anos, tinha a certeza de que ela estaria aqui, nesta sala, hoje, me assistindo, mas tê-la na minha banca é uma alegria indescritível. Agradeço por sua leitura atenta, criteriosa e exigente, indicando possibilidades para o enriquecimento da presente Tese.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Orientação da Unisinos, coordenado pela professora Maura Corcini Lopes, do qual participei presencialmente ou via Skype no decorrer desses quatro anos. Agradeço pela acolhida, amizade, estímulos, momentos de trocas, sugestões de continuidade e inquietações provocadas que muito contribuíram para a construção desta Tese.

Agradeço de forma carinhosa aos colegas do Curso de Doutorado em Educação da Unisinos pela convivência prazerosa, pelas trocas de conhecimento nos seminários, pelas discussões fomentadas dentro e fora da sala, pelas conversas acadêmicas ou não, em um cafezinho, durante o almoço, no pensionato, antes de dormir, e até mesmo no transporte... São pessoas queridas que carrego no coração.

Agradeço de forma muito especial às minhas amigas, amigas da faculdade, que estão sempre presentes, dividindo alegrias, conquistas, angústias; que acompanham de perto tudo o que essa trajetória dos últimos quatro anos significa para mim. Meu imenso carinho por todas!

Agradeço à Márcia Lunardi-Lazzarin, amiga querida, por quem nutro grande admiração e respeito profissional e pessoal. Agradeço por sua generosidade, amizade e profissionalismo; pela mediação do convênio firmado entre a UFSM e a UFRR, contribuindo para que hoje eu esteja concluindo o doutorado. Meu sincero agradecimento!

Agradeço aos amigos de Boa Vista e a todas as pessoas que, de uma maneira ou de outra, com conversas no ônibus ou no avião, durante um cafezinho ou um almoço, em encontros acadêmicos ou de descontração, compuseram essa minha viagem de quatro anos no doutorado.

Agradeço à Lene, ao Daniel e à Iara, respectivamente, pelo competente trabalho de revisão linguística do português, pela elaboração da capa e formatação da Tese.

RESUMO

A presente Tese tem por objetivo problematizar como os discursos, que circulam na ANPEd no período de 1990 a 2010, instituem verdades que caracterizariam práticas pedagógicas que constituem alunos e sujeitos surdos na escola e na sociedade Contemporânea. Para tanto, operando-se com os conceitos de discurso e normalização, sob inspiração genealógica foucaultiana, realizou-se uma análise em 57 trabalhos distribuídos na ANPEd em dois GTs: 54 trabalhos do GT da Educação Especial e 3 trabalhos do GT dos Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos. A partir daí, foi possível compreender duas unidades de análise, que foram assumidas nesta Tese como dois movimentos entrelaçados de condução de condutas dos surdos. O primeiro movimento refere-se ao artefato linguístico/cultural como um imperativo pedagógico, em que a língua é vista como condição de possibilidade para que seja garantida a aprendizagem, o desenvolvimento, a igualdade de oportunidades, a integração e a inserção do surdo na comunidade surda, na escola, na sociedade e no mercado de trabalho. Nesse sentido, os alunos e os sujeitos surdos não só são produzidos para assumirem a centralidade do conhecimento linguístico como condição para sua inscrição na escola e na sociedade, como também são incitados a buscar formas de condutas, de comportamentos que coloquem essa centralidade em funcionamento. Tal busca, ao promover a circulação e a permanência dos sujeitos surdos na escola e no mercado de trabalho, está condicionada às competências surdas gestadas pelas práticas pedagógicas e instituídas por políticas governamentais, por saberes produzidos pelos especialistas da área e pelo funcionamento da própria escola na sociedade. Dessa forma, desenha-se o segundo movimento, que se refere às competências surdas. A escola, como um dos principais *loci* de produção de sujeitos, ao investir no outro, incita-o a cada vez mais investir em si para que assuma competências que o coloquem no jogo neoliberal de participação e permanência no mercado de trabalho, tornando-o, então, um sujeito eficiente e capaz de gerar lucro. Com tais aparatos, o sujeito é conduzido na escola e na sociedade, considerando-se o modo como um indivíduo economicamente ativo faz uso dos recursos de que dispõe e tende-se em vista a constituição de sujeitos cada vez mais empreendedores de si, ou seja, sujeitos surdos concentrados, criativos, ativos e produtivos.

Palavras-chave: Educação de surdos. Práticas pedagógicas. Normalização. Discursos. ANPEd.

ABSTRACT

This thesis aims at problematize how the discourses, spread in ANPEd from 1990 to 2010 have to establish truths that characterise pedagogical practices and constitute deaf students and subjects both in the school and in the Contemporary society. In order to do that, by operating with the concepts of discourse and normalization, and having the Foucauldian genealogy as inspiration, 57 works of two ANPEd Working Groups (WG) were analyzed: 54 works of the Special Education WG and three works of the Social Movements, Subjects and Educative Processes WG. This enabled the emergence of two analysis units, which have been regarded here as two intertwined movements for conducting the conduct of the deaf. The first movement takes the linguistic/cultural artifact as a pedagogical imperative in which language is seen as a possibility condition to guarantee learning, development, equality of opportunities, integration and insertion of the deaf in the deaf community, in the school, in the society and in the work market. In this sense, deaf students and subjects are not only produced to assume the centrality of the linguistic knowledge as a condition for their insertion in the school and in the society, but also incited to search for conducts and behaviors that make such centrality work. By fostering the circulation and permanence of deaf subjects both in the school and in the work market, this search is conditioned by deaf competences generated pedagogical practices by instituted by governmental policies, by knowledges instituted through specialists in the area, and by the very functioning of the school in the society. Hence, there is the second movement, which is related to the deaf competences. The school, as one of the main loci of subject production, by investing in the other, incites the subjects to increasingly invest in themselves; they take on competences to be inserted into the neoliberal game of participation and permanence in the work market, and become efficient subjects that generate profits. With such apparatuses, deaf subjects have been conducted both in the school and in the society, regarding the way that economically active subjects use the resources they have available, and the constitution of self-entrepreneur subjects, i.e. deaf subjects that are intent, creative, active and productive.

Keywords: Deaf education. Pedagogical practices. Normalization. Discourses. ANPEd.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos sobre alunos surdos e/ou sujeitos surdos nos Grupos de Trabalho da ANPEd na década de 1990	71
Quadro 2 - Trabalhos sobre alunos surdos e/ou sujeitos surdos nos Grupos de Trabalho da ANPEd na década de 2000	71
Quadro 3 - Identificação dos trabalhos sobre alunos surdos e/ou sujeitos surdos na década de 1990	78-79
Quadro 4 - Identificação dos trabalhos sobre alunos surdos e/ou sujeitos surdos na década de 2000	79-82

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A Educação Especial como parte integrante de todo o sistema educacional brasileiro Fonte: Diretrizes (BRASIL. MEC/SEESP, 2001, p. 38)	50
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAC	- Coordenação de Arte e Cultura
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FEEVALE	- Federação de Estabelecimentos de Ensino em Novo Hamburgo
FENEIS	- Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FORPRED	- Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação
Governo FHC	- Governo Fernando Henrique Cardoso
GT	- Grupo de Trabalho
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
NUPPES	- Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos
PNEE	- Política Nacional de Educação Especial
PUC	- Pontifícia Universidade Católica
UFAI	- Universidade Federal do Alagoas
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UFJ	- Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPB	- Universidade Federal da Paraíba
UFPEL	- Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRR	- Universidade Federal de Roraima
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	- Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA	- Universidade Luterana do Brasil
UNAERP	- Universidade de Ribeirão Preto
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	- Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP	- Universidade Metodista de Piracicaba

UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense
UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPF - Universidade de Passo Fundo
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
CAPÍTULO I - CAMINHOS QUE PERCORRI: AS AMARRAS METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO	21
1.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL: APONTAMENTOS ACADÊMICOS E PROFISSIONAIS	23
1.2 O DOUTORADO: FIOS QUE TECEM A TESE	31
1.3 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	37
CAPÍTULO II - A MATERIALIDADE DA TESE	44
2.1 SABERES QUE CONSTITUEM O CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	46
2.1.1 Uma trama discursiva que constitui historicamente a educação de surdos	51
2.1.1.1 Condições de possibilidade para pensar o sujeito surdo na educação	52
2.2 A ANPED E SEU ENTRELACAMENTO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL	68
2.3 ARRANJOS DO MATERIAL DE ANÁLISE	76
CAPÍTULO III - A MAQUINARIA ESCOLAR: ENTRE TENSÕES MODERNAS E CONTEMPORÂNEAS	87
3.1 A INVENÇÃO DE ESPAÇOS ESPECÍFICOS E PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS	90
3.2 A INVENÇÃO DE SABERES E ESPECIALISTAS NA ÁREA DA SURDEZ	99
CAPÍTULO IV - CONDUÇÃO LINGUÍSTICA E CULTURAL DA SURDEZ: IMPERATIVOS PEDAGÓGICOS NA CONSTITUIÇÃO DE ALUNOS SURDOS NO PERÍODO DE 1990 A 2010	109
4.1 CENTRALIDADE DOS DISCURSOS NO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DOS SUJEITOS SURDOS	112
4.2 RECORRÊNCIA DISCURSIVA DA CULTURA SURDA	120

CAPÍTULO V - COMPETÊNCIAS E SEUS DESDOBRAMENTOS NOS DISCURSOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	128
5.1 DA ESCOLA AO MERCADO DE TRABALHO: COMPETÊNCIAS SURDAS	129
CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES PARA (NÃO) ENCERRAR	136
REFERÊNCIAS	146
ANEXOS	160
ANEXO 1 – MODELO DAS FICHAS DO MATERIAL DE ANÁLISE	161

APRESENTAÇÃO

É falando de viagens, pensando “que o contato que as viagens oferecem é uma formidável oportunidade para o pensamento e para a vida”, como mencionam Gondra e Kohan (2006, p. 9), que escolhi abrir esta Tese. Compreendo esses quatro anos de doutorado como uma viagem que fiz, escolhendo como destino de desembarque, o Doutorado em Educação. Aquilo com que me deparei nesse tempo, as paradas que tive que fazer e a bagagem que adquiri nesse final de temporada constituem-me junto com esta investigação, que tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas que constituem alunos e sujeitos surdos.

Essa viagem foi um tempo marcado por muitas (re)leituras e (re)escritas, mas principalmente pela possibilidade de continuar pensando a Educação Especial, a educação de surdos, as práticas pedagógicas e os sujeitos surdos nelas produzidos, a partir de outros lugares. Interessada em buscar pelas práticas pedagógicas, com o intuito de conhecer verdades legitimadas no espaço escolar que são postas em circulação pelos especialistas, aproximei-me da produção acadêmica e, mais especificamente, da ANPEd. Com os movimentos que empreendi, foi se configurando a intenção da presente Tese: *problematizar como os discursos, que circulam na ANPEd no período de 1990 a 2010, instituem verdades que caracterizariam práticas pedagógicas que constituem alunos e sujeitos surdos na escola e na sociedade Contemporânea.*

Tendo como foco tal objetivo, organizei as escolhas teórico-metodológicas desta investigação à medida que me debruçava nos trabalhos que circularam na ANPEd do período de 1990 a 2010. Nesse momento, encontrei 57 trabalhos referentes à surdez e/ou aos alunos surdos, dos quais 54 integravam as discussões do Grupo de Trabalho (GT) da Educação Especial e 3 estavam vinculados ao Grupo de Trabalho dos Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos. A pesquisa foi desenvolvida sob inspiração genealógica foucaultiana e amarra-se a duas unidades de análises: o artefato linguístico/cultural e as competências surdas. Da análise empreendida, compreendo que o sujeito surdo produzido nos discursos que circulam na ANPEd no período de 1990 a 2010 está amarrado a princípios que regem a escola e a sociedade que se pretende formar. São princípios que na escola, considerada como maquinaria disciplinar moderna, regem metas e ideais desejáveis a serem alcançados para

ajustar os homens ao funcionamento da sociedade, tornando-os, assim, sujeitos. Nesse sentido, os alunos e sujeitos surdos não só são produzidos de maneira a assumir a centralidade do conhecimento linguístico-cultural como condição para sua inscrição na escola e na sociedade, como também são incitados a buscar formas de condutas, de comportamentos que coloquem essa centralidade em funcionamento. Assim, será possível sua circulação e permanência nesse circuito, a partir de competências gestadas por práticas pedagógicas e instituídas por políticas governamentais, por saberes produzidos pelos especialistas da área e pelo funcionamento da própria escola na sociedade. Para mostrar esse argumento central, construí o texto em cinco capítulos.

O primeiro capítulo, nomeado como “Caminhos que percorri: as amarras metodológicas da investigação”, está organizado em três momentos. Primeiramente, dedico-me a desdobrar os apontamentos que me constituíram no campo de saber e como profissional da educação (e da Educação Especial), um lugar de permanentes embates teóricos e discursivos, para pensar a educação de surdos. Num segundo momento, articulo os fios que teci no decorrer do doutorado em educação para constituir a presente Tese. Os empreendimentos investidos possibilitam-me amarrar a esta pesquisa as práticas de objetivação e as práticas de subjetivação. Pode-se pensar que as práticas que enredam a educação de surdos, além de objetivarem tais sujeitos – produzindo saberes que nos ensinam a olhá-los –, também os subjetivam, fazendo-os olharem-se a partir de como são conduzidos e explicados. Com tais arranjos para investir na pesquisa, encaminho, no terceiro momento, um espaço para as escolhas teórico-metodológicas. Para as análises, opero com os conceitos de normalização e discurso. Ao operar com o conceito de *discurso*, parto do entendimento de que esses, quando emaranhados em uma rede discursiva, produzem as condições para se vislumbrar tanto o que está sendo dito sobre o sujeito, quanto como o discurso aparece e se movimenta no circuito acadêmico. A ferramenta *normalização* parece-me produtiva, visto que opera nas práticas pedagógicas ações de subjetivação dos alunos para que respondam aos direcionamentos a que são submetidos, seja tanto pelos discursos clínico-terapêuticos, quanto pelas mobilizações político-culturais surdas, ou ambos.

O segundo capítulo, nomeado “A materialidade da tese”, também está dividido em três momentos. No primeiro, *flashes* discursivos possibilitam-me visualizar que a Educação Especial, como um espaço discursivo, produz saberes que a tornam um terreno produtivo para pensar a educação de surdos. Para tanto, amarro uma trama discursiva para tensionar como a educação de surdos foi se inscrevendo e se (re)configurando a partir de saberes das políticas educacionais, dos especialistas da área da surdez e das pesquisas acadêmicas que abarcam a

escolarização dos alunos surdos. Com tais aparatos teóricos, articulo a Educação Especial como uma grade de leitura que sustenta, organiza e classifica discussões em eventos acadêmicos pautadas por esse campo de saber.

Ainda no segundo capítulo, potencializo o espaço da ANPEd como uma rede acadêmica discursiva onde, sob os eixos de construção, formação e circulação de saberes, se pulverizam formas de pensar a educação e a constituição dos sujeitos. A partir dessa menção, entrelaço como a Educação Especial se inscreve nessa discursividade, pautando discussões que abordem a surdez, os alunos surdos e seus atravessamentos na escola, no mercado de trabalho e na sociedade. Com o mapeamento dos materiais, percebe-se que os discursos que centralizam a educação de surdos anunciam que os saberes que a constituem partem do campo da Educação Especial e nele estão imersos discursivamente de maneira significativa. Ao tomar essas provocações como produtivas na construção da Tese, prossigo discorrendo sobre os arranjos possíveis tecidos sobre os materiais de análise, em movimentos permanentes de (des)encaixes com ênfases nas (re)configurações da escola; na surdez e no aluno surdo; e nos movimentos da língua de sinais. Tais movimentos foram necessários até emergirem as unidades de análise da investigação – o artefato linguístico/cultural e as competências surdas.

Entendo que os desencaixes com as ênfases impressas nos materiais de análise me permitiram investir no terceiro capítulo, denominado “A maquinaria escolar: entre tensões modernas e contemporâneas”. Articulo, então, como a maquinaria escolar foi se estruturando humana, material e discursivamente a partir das produções que circulam na ANPEd. Invisto em potencializar, a partir das análises empreendidas, a escola como condição de possibilidade para a invenção dos espaços específicos e pedagógicos. Meu argumento é que as práticas, e nelas os saberes sobre os surdos, são inscritos com nuances Modernas, embora a discussão sobre a diferença cultural alimentada nos trabalhos seja mobilizada por uma causa Contemporânea. Tal argumento institui-se tendo em vista que é visível a circulação de saberes colocados a partir de um conjunto de técnicas e práticas pedagógicas que não só descrevem o surdo quanto a seus comportamentos, corpos e desenvolvimento, como também o inventam. Ao longo da Modernidade, a escola, ao encarregar-se de criar o sujeito moderno, estabeleceu-se como uma grande maquinaria social e cultural. Tomando a escola como uma maquinaria, encaminho a discussão da surdez e dos alunos surdos a partir de dois aspectos: um relativo à invenção de espaços específicos e pedagógicos para a educação de alunos surdos, e outro que abarca a invenção de saberes e especialistas na área da surdez, encarregados de esclarecer como educar, ensinar e vigiar os surdos.

É sob essa lógica de práticas que determinam caminhos e conduzem os alunos e sujeitos surdos, que compoem o quarto capítulo, intitulado “Condução linguística e cultural: imperativos pedagógicos na constituição de alunos surdos no período de 1990 a 2010”. Tal capítulo refere-se ao desdobramento de uma das unidades de análise de que me ocupo na presente Tese – artefato linguístico/ cultural da surdez, anunciada em dois momentos, para potencializar duas regularidades que emergiram dos materiais: primeiramente, a centralidade dos discursos no desenvolvimento linguístico dos sujeitos surdos e, em segundo lugar, a recorrência discursiva da cultura surda. Tais articulações são possíveis a partir do entendimento de que a centralidade da linguagem institui o significado da cultura surda, cultura essa que é produzida discursivamente e que vem sendo expressivamente nomeada e significada pelos especialistas da surdez que militam na causa surda.

Feitas tais discussões, no quinto capítulo, que nomeei “Competências e seus desdobramentos nos discursos da educação de surdos”, direciono-me a articular como práticas voltadas para potencializar o desempenho e habilidades dos alunos surdos e desenvolver competências na escola e na sociedade Contemporânea circulam nos trabalhos da ANPEd no período de 1990 a 2010. Tal apontamento discursivo refere-se ao desdobramento de outra das unidades de análise que compõem a Tese – as competências surdas, que anuncio sob o enfoque da escola para o mercado de trabalho.

Após este delineamento geral do estudo, passo, então, para a construção propriamente dita da presente Tese.

CAPÍTULO I

CAMINHOS QUE PERCORRI: AS AMARRAS METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO

Se continua nos interessando ficcionar o passado, é para nos dotarmos de uma contramemória, de uma memória que não confirma o presente, mas que o inquieta; que não nos enraíza no presente, mas que nos separa dele. [...] E se continuamos ficcionando o futuro não é para projetar nele nossas expectativas, aquilo que ainda poderia depender de nosso saber, de nosso poder e de nossa vontade, mas é para abri-lo como imprevisível e desconhecido.
Larrosa e Skliar (2001, p. 7)

Visualizo, nas palavras acima, uma maneira de compreender como alguns acontecimentos que delinearão minha trajetória acadêmica e profissional me transportaram para o lugar de pesquisadora-doutoranda para pensar a educação de surdos nesta investigação. Interessada em projetar-me para o meu passado como Educadora Especial e compreender como acontecimentos foram se entrelaçando na produção de significados sobre as práticas pedagógicas envolvendo alunos surdos e os próprios surdos, sinto-me mobilizada a adentrar na produção acadêmica sobre educação de surdos.

Ao entender que vivemos na atualidade a ampla circulação e a multiplicação de conhecimentos em diferentes espaços acadêmicos, vislumbro a produção discursiva acadêmica como um fluxo que considera a forma como estamos nos movimentando e produzindo a nós mesmos (enquanto docentes da educação especial, especificamente, da educação de surdos) e aos alunos surdos na Contemporaneidade. Nessa perspectiva, em que todos fazemos parte desse fluxo – de uma forma ou de outra, estamos nele e o movimentamos –, não se trata de enaltecê-lo como bom, justo ou necessário, mas de compreender o funcionamento dos regimes de verdade que nos colocam e colocam os sujeitos surdos em determinadas posições.

Dessa forma, ao tomar os discursos que circulam na ANPEd como campo de estudo para pensar as práticas pedagógicas enredadas à educação de surdos, pergunto: *o que caracterizaria, nos discursos que circulam na ANPEd no período de 1990 a 2010, práticas*

pedagógicas que constituem alunos e sujeitos surdos na escola e na sociedade Contemporânea?

De maneira interessada, para tal problematização, aproximo-me da ANPEd. Por que da ANPEd¹? Porque acredito que esse é um fórum nacional que concentra pesquisadores de todo o Brasil na área da educação de surdos. Também porque, para terem os trabalhos apresentados no encontro anual da ANPEd, os pesquisadores têm de submetê-los à avaliação de seus pares. Isso significa que, para ter um trabalho aprovado para apresentação e/ou publicação nos anais do evento, além de o pesquisador selecioná-lo e inscrevê-lo, os pares da academia devem reconhecer seu mérito, qualidade, originalidade e possíveis contribuições para as pesquisas no campo da educação. Portanto, em cada trabalho selecionado nos encontros da ANPEd, vários especialistas estão envolvidos em sua aprovação. Além disso, muitos são os especialistas e/ou os pesquisadores em formação que assistirão ao trabalho e/ou o lerão nos anais.

O envolvimento de vários especialistas em todos os momentos de preparação, aprovação e leitura de um trabalho permite-me pensar e utilizar a metáfora da rede discursiva. Ancorada em tal metáfora, entendo que redes de relações são constituídas nos espaços dos Grupos de Trabalho que fazem a ANPEd. Tais redes se estabelecem na medida em que pesquisadores de diferentes áreas de saber se encontram para pensar não só a educação de surdos, mas outras temáticas no campo da educação. Nessas redes, estão implicadas diferentes perspectivas teóricas, formações profissionais e abordagens acerca da educação que agregam “valor” ao trabalho aprovado.

Ao ver a imensa rede discursiva envolvida nos processos acima mencionados, sinto-me, como especialista da área da surdez, pesquisadora, militante da causa surda, professora do ensino superior, instigada a tensionar as recorrências que compõem o modo como as práticas pedagógicas que enredam os alunos e os sujeitos surdos estão sendo pensadas e postas em circulação na Contemporaneidade. Nesse sentido, dedico-me a desdobrar os apontamentos que me constituíram no campo de saber e profissional da educação (e da Educação Especial) como um lugar de permanentes embates teóricos e discursivos para pensar a educação de surdos. A partir de tais apontamentos, direciono-me a tecer algumas amarras que, a partir e no decorrer do curso de doutorado, considere possíveis e pertinentes para vislumbrar as práticas

¹ Ressalto que me aproximo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) não com a intenção de olhar para o evento em si, mas para a Associação como um espaço de pesquisa pelo qual circulam discursos constituindo as referências bibliográficas no campo da educação e da educação especial. No decorrer do Capítulo I, aponto aspectos que considero pertinentes e que me permitem justificar o porquê dessa escolha como campo de pesquisa. Neste instante, ao trazer a ANPEd, considero relevante ressaltar que lugar ela ocupa na presente investigação.

pedagógicas que constituem alunos e sujeitos surdos. Desse modo, ocupo-me, em seguida, de expor as escolhas metodológicas que me possibilitaram articular a presente Tese.

1.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL: APONTAMENTOS ACADÊMICOS E PROFISSIONAIS

Ao buscar lembranças de experiências vividas em um passado muito próximo que marcaram minha caminhada na Educação Especial a partir do final da década de 1990, procuro “uma memória que não confirma o presente, mas que o inquieta” (LARROSA; SKLIAR, 2001, p. 7). Dito de outro modo, ao aproximar-me dos caminhos que desenhei em minha trajetória acadêmica e profissional, não viso traçar uma temporalidade linear, e sim pontuar os desvios, as interrupções e as curvas que apareceram e que visualizei, conduzindo-me a parar e a buscar entender de outras maneiras o que está circulando no campo da educação sobre educação de surdos. Posso dizer que tais movimentos de desvios, de paradas e de novas buscas resignificaram o que eu pensava sobre o que vivi, assim como as convicções que tinha sobre escola, alunos deficientes, alunos surdos, escolarização dos alunos surdos, dentre outras que constituíram meu olhar em distintos momentos de minha história como educadora especial, mais especificamente, como professora habilitada para trabalhar com alunos surdos. Então, impulsionada a distanciar-me de convicções que se encontravam arraigadas a verdades únicas e totalizadoras e que por muito tempo considerei como fundamentais para pensar a educação de surdos, direciono-me para o já vivido de outra forma.

Minha entrada no campo da Educação Especial aconteceu em 1997², quando ingressei no curso de graduação em Educação Especial – Habilitação Deficientes da Audiocomunicação³. Tal formação, em suas discontinuidades, instituiu verdades acerca da escolarização e das práticas pedagógicas com os alunos surdos. Essas discontinuidades materializavam-se nos textos com que me deparava sobre os sujeitos com quem iria trabalhar como educadora especial. Os sujeitos surdos eram apresentados tanto por saberes engendrados em campos clínicos e psicológicos, quanto por saberes engendrados em campos políticos, sociais, antropológicos e culturais. Ressalvo que alguns desses saberes, em certos

² Respeito à ordem cronológica na minha trajetória acadêmica e profissional porque não pode ser negada e compreendo que esses acontecimentos “enredados” são condições para poder olhar para a educação de surdos como a estou vendo hoje.

³ Curso de graduação em Educação Especial – Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação, licenciatura plena pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

momentos históricos da educação de surdos, se sobressaíram em relação aos demais. Não entendo aqui que haja uma extinção ou evolução das formas de olhar a surdez e os surdos, mas sim ênfases que ora foram destacadas, ora esmaecidas.

As práticas pedagógicas com acentos nos discursos clínicos e psicológicos inscreveram-se sob o viés de apreensão do português e da correção auditiva. Essas ênfases, ao deslizarem na necessidade de trabalhar com os alunos surdos de forma que estes memorizassem o português escrito ou pudessem aproveitar na escola o resíduo auditivo que possuíam ou o ganho possibilitado pela prótese auditiva, delineavam práticas cristalizadas na e a partir da deficiência.

Na contramão, mas nem sempre em oposição, transitava também a ênfase nos discursos políticos, sociais e antropológicos culturais, firmando a necessidade de desenvolver nos alunos uma língua de sinais própria de sua comunidade e também sua autonomia como sujeitos políticos representantes de um grupo cultural específico. Esse deslocamento de ênfase caracteriza não só um movimento discursivo na escola e com os alunos surdos, mas uma centralidade política interessada em produzir, a partir de práticas na escola, sujeitos supostamente autônomos e culturalmente diferentes.

Portanto, inscrevo-me num tempo em que proliferam diferentes formas de olhar e trabalhar com os surdos, marcando diferentes ênfases, em que os próprios surdos se narravam e eram narrados ora na lógica da Educação Especial – como deficientes auditivos –, ora na diferença cultural – como diferentes e surdos. Porém, entendo que essas diferentes ênfases caracterizam deslocamentos que, ao constituírem binariamente o sujeito surdo (ou seja, marcado pela presença dos discursos da deficiência e/ou da identificação cultural), instituem também binariamente lugares para pensar e trabalhar com o sujeito surdo (ou seja, a escola especial e/ou a escola regular e seus espaços de atendimentos especializados). Nesse sentido, hoje percebo que tais deslocamentos são produzidos, são gestados por políticas educacionais voltadas para acolher uma educação para todos, disseminando e exaltando a diferença. Dito de outro modo, são postas em funcionamento estratégias que, ao reconfigurarem a instituição escolar, estão diretamente conectadas por uma racionalidade política.

Vivenciei essas concepções e práticas pedagógicas em discussões teóricas e atividades práticas no decorrer do curso, em disciplinas específicas, grupos de estudo e projetos de pesquisa na área da surdez. Os conhecimentos produzidos, em grande parte, tentavam explicitar as coisas, os “fenômenos”, as pessoas, criando classificações, categorias para enquadrar tudo o que escapava da ordem, da perfeição, enfim, do pensamento moderno. Tais

metanarrativas são condições de possibilidade para a propagação e a manutenção da ordem em todos os aspectos.

Na Modernidade, o pensamento é marcado por um desejo de distribuição, organização e ordenação, em que “a busca pela segurança e estabilidade implicou continuadas tentativas de eliminar toda e qualquer tensão no plano social, no plano do pensamento, no plano das teorias” (VEIGA-NETO, 2008e, p. 14). Ordenar, nessa perspectiva, pressupõe limpar a sujeira, chegar a um todo coerente, terminar com o caos ou, pelo menos, vê-lo como necessidade de ordem. Hoje percebo que me envolvia muito mais com um desejo de ordenação, de fim da ambivalência, na procura das respostas para os acontecimentos que atravessavam minha formação, do que propriamente com a formulação de perguntas para suspeitar do que estava sendo dito sobre a surdez e a educação. No entanto, conforme afirma Bauman (2005, p. 35), “um projeto à prova de equívocos, à prova de riscos, é algo muito mais próximo de uma contradição”.

A surdez como tema a ser investigado no campo da educação e da saúde iniciou-se, pode-se dizer, tardiamente na Modernidade, pois a educação escolarizada ao produzir os “normais” acabou por produzir também os “anormais” e vive-versa. Com a intenção de corrigir os defeitos e o anormal, a educação escolarizada prioriza o papel da normalização buscando pelo modelo considerado ideal. Balizados pela norma que definia a condição de ouvir como normal, os especialistas apontavam os surdos como anormais que necessitavam de correção. Essas práticas operavam a partir de uma norma disciplinar, a fim de que os surdos se assemelhassem o mais possível aos ouvintes, nomeando-os como normais e anormais.

Refiro-me à norma como “[...] um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade” (EWALD, 2000, p. 86). A norma serve, então, como um parâmetro para comparabilidade com o outro, permitindo estabelecer semelhanças e diferenças, aproximando ou afastando da média considerada normal – enfim, produz o normal e o anormal dentro da esfera de normalidade.

No que tange ao termo *anormal*, aproximo-me de Michel Foucault (2001), que o utiliza para referir-se a um variado número de pessoas que não se enquadram no que foi inventado e delimitado como normalidade. Não referencio esse termo para classificar os sujeitos em face de sua normalidade ou anormalidade, mas por compreender que, independentemente da nomenclatura utilizada, marcamos os sujeitos a partir de suas diferenças e os posicionamos como (a)normais no interior da norma. Terminologias como “pessoas com necessidades especiais”, consideradas politicamente corretas para referir-se às pessoas que não se

enquadram no perfil de alunos no grupo da normalidade, também através de seus saberes desenvolvem uma operação de classificação. Dito isso, compreendo que todos os sujeitos, sejam eles normais ou anormais, são capturados pela norma e, por meio dos saberes produzidos, são classificados e comparados.

A surdez e o aluno surdo, localizados na esfera da norma, bem como da busca de situar-se o mais próximo possível do padrão de normalidade, vinculam-se a práticas ligadas à oralização, à correção do déficit auditivo. Conforme Silva (2008), desde os anos 1960, diferentes estratégias foram postas em funcionamento para a correção e a reabilitação do déficit auditivo, intervindo-se clinicamente no corpo do ser surdo como condição para sua inclusão e interação na sociedade.

O desenvolvimento de aparelhos auditivos nos anos 60, os projetos de intervenção precoce dos anos 70, a tecnologia da década de 1980 – que trouxe melhorias na acústica dos aparelhos auditivos – assim como os implantes cocleares dos anos 90 se traduzem em tentativas para reparar o déficit auditivo (SILVA, 2008, p. 28).

A oralidade atravessou décadas na vida dos sujeitos surdos, constituindo-se como uma alternativa possível para que eles se integrassem no “mundo ouvinte”. Conforme Skliar (1999, p. 12), “a medicalização e a normalização dos surdos referem um projeto hegemônico em que o ser falante/ouvinte constitui a especificidade de uma identidade totalitária, positiva e produtora”, em uma norma que tudo ordena e regula, voltada para a correção do indivíduo.

Afirmo isso ao entender que a correção e a normalização do indivíduo surdo partem de uma norma audista que cria, mais do que um modelo ouvinte a ser alcançado, um ideal de normalidade ouvinte a ser perseguido por todos, inclusive pelos ouvintes. Um ideal que ultrapassa modelos possíveis de materialidades humanas, pois todos estão sob suspeita ou podem ser mais bem orientados sobre como viver sua condição, inclusive de normalidade. Ao utilizar o termo *audismo*, ao invés de *ouvintismo*, intenciono deslocar “daquele que ouve” a responsabilidade pela história de correção em que os surdos foram submetidos. Parto da compreensão dada por Lopes (2011) de que as práticas audistas ultrapassam o ouvinte. Elas constituem a norma sob a qual ouvintes e surdos estão colocados e conforme a qual passam a agir. As práticas audistas capturam, então, tanto surdos quanto ouvintes, regulando suas condutas segundo orientações que os levem para a normalidade.

Nesta discussão, considero relevante retomar o significado do termo *audismo* para compreender de onde partem as relações com a norma audista. Audismo é conceituado por

Lane como uma “instituição corporativa para lidar com os surdos, fazendo declarações sobre eles, aprovando opiniões sobre eles, descrevendo-os, dando lições sobre eles, orientando o local em que frequentam as aulas e, em muitos casos, onde moram” (LANE, 1992, p. 52). A instituição audista legitima seu controle sobre os surdos de diferentes formas. As formas audistas que caracterizam os surdos estão imbricadas com “a orientação da educação e da instrução dos surdos e com o programa de implantes de próteses cocleares em crianças surdas” (LANE, 1992, p. 73). O surdo, ao ser localizado como socialmente isolado, intelectualmente em desvantagem, com comportamentos impulsivos e desajustados, faz com que a psicologia educacional, a terapia, a Educação Especial e a reabilitação sejam necessárias. A partir de então, sob a norma audista, algumas práticas que constituem a educação de surdos são postas em funcionamento para, através de diferentes estratégias, regular suas condutas e normalizá-los.

Por muito tempo, a lógica da reparação do dano auditivo inscreveu-se em minha trajetória de maneira tranquila, como sendo parte da história da educação de surdos. Com o passar do tempo e com outras leituras e discussões realizadas, comecei a defender outra esteira discursiva para pensar a surdez e os alunos surdos. Acreditei que, ao assumir uma concepção cultural, deixaria para trás aquela concepção audista de educação. Não questionava as verdades que passava a assumir como sendo forjadas em um campo tenso e, por vezes, até contraditório. Localizada na Educação Especial, não visualizava que a leitura de estudos antropológicos e culturais que pareciam pretender ir pela “contramão” dos saberes, justificando e inventando a própria subárea que me constituía como profissional, ou seja, a Educação Especial, produzia efeitos atualizados de outra forma de conduzir os sujeitos surdos na escola e na sociedade. Com as leituras com que me defrontei desde o ingresso no doutorado, comecei a suspeitar se pressupostos utilizados e defendidos por mim e por muitos educadores especiais para distribuir, ordenar, classificar e construir o ensino especializado poderiam constituir os alunos surdos como sujeitos a serem normalizados, agora não mais pela clínica, mas pelas práticas sociais e culturais.

A surdez inscrita pelas práticas sociais e culturais encontra nos Estudos Surdos um referencial que surgiu no Brasil no final dos anos 1990, com certo deslocamento da ênfase em relação às práticas pedagógicas e da percepção dos próprios surdos para um discurso e práticas culturalistas.

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um

conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e o mundo dos surdos (SKLIAR, 2001, p. 29).

Pensar a surdez como um traço cultural é entender que os sentidos são construídos por aquilo que é visível sobre um corpo. Sem querer marcar oposições entre natureza e corpo, mas numa (des)construção de conceitos, a surdez pode ser encarada como ações construídas pela/na linguagem, o que nos permite entrar em um campo social de produção de verdades e de representações onde “é sobre os sentidos que damos às coisas que construímos nossas experiências cotidianas, nossas interpretações sobre nós e os outros” (LOPES, 2007a, p. 16). Dessa forma, entendo que, por mais que se vincule o discurso a outra concepção pedagógica da surdez, como a visão culturalista, também se cristalizam saberes que se encarregam de classificar, indicar quem é o surdo, aquele que participa da comunidade, aquele que utiliza a língua de sinais, aquele que vai para a escola de surdos.

Embora a ênfase discursiva na educação de surdos na atualidade seja a cultural, continuamos a reforçar práticas que ora anormalizam os surdos por não terem língua de sinais, ora os definem como deficientes que necessitam ter seus direitos garantidos no campo da Educação Especial, ora enfatizam o implante coclear e o domínio do português pelo sujeito surdo como condições fundamentais para sua normalidade.

Não só movimentos disciplinares, mas também outras práticas pensadas na lógica da contemporaneidade em relação à educação dos surdos, mobilizadas pelo movimento surdo e por políticas governamentais e inclusivas, dentre outras, emergem como estratégias de consciência de cada um do que deve ser feito e do que deve ser evitado. Além disso, emergem como organização e reafirmação da educação e da comunidade surda naqueles casos em que os surdos integram o movimento surdo pelo reconhecimento da diferença. Assim, podemos observar, com a pluralidade das estratégias, a multiplicação da norma. Esta passa a ser definida a partir das variações de cada grupo de indivíduos. Nesse caso, a norma está sujeita a alterações, que não decorrem de um efeito externo, mas das transformações do próprio grupo.

A normalidade captura todos os sujeitos e produz saberes sobre eles com o intuito de constituir uma população governável. Construindo-se saberes sobre as condições de vida da população, de trabalho, de escolarização etc., é possível intervir mediante diferentes estratégias, tornando o risco calculável, estrategicamente governável. Em tempos de alegação, de aceitação e de convivência com a diferença, desarticula-se a necessidade de sua afirmação mobilizada politicamente. A diferença, ao tornar-se calculável, previsível, não representa mais

uma ameaça à coletividade e, quanto mais dissolvida e assentada em uma base comum, mais governável ela se constituirá. Entendo que, à medida que a cultura surda vai se inscrevendo e se constituindo como algo a que os surdos recorrem para escavar seu lugar na sociedade na contemporaneidade, se fortifica e se exalta a diferença linguística, a diferença surda, por uma pretensa inclusão social.

A língua de sinais foi cada vez mais ocupando espaços dentro e fora da escola na vida dos sujeitos surdos e teve seu apogeu legal com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002⁴, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências, e com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005⁵, que regulamenta a Lei nº 10.436 e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000⁶. Com tais aportes legais, difundiu-se o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas no Brasil. Esse reconhecimento mobilizou socialmente as comunidades surdas por meio do apoio ao uso e difusão dessa língua com os sujeitos surdos em diferentes espaços sociais. Os documentos legais em questão explanam que os sistemas de ensino federal, estadual e municipal devem garantir a inclusão do ensino da Libras em alguns cursos de formação. Nesse contexto, se a disseminação da Libras é tecida e justificada por recorrências que a situam discursivamente porque “passa a ser respeitada e aceita [...] não só por razões de direito” (FERNANDES, 1999, p. 100), pode-se pensar que sua expansão na vida dos sujeitos surdos e na sociedade é capturada pela lógica da política da inclusão – lógica essa que, ao empreender um discurso que busca a sociedade plural e culturalmente democrática, põe em funcionamento estratégias para camuflar a diferença.

Em tempos de efervescência discursiva para pensar a inclusão, foi se constituindo minha pesquisa de mestrado em 2002⁷, cuja intenção era investigar a visão dos professores surdos sobre a educação inclusiva. Preocupada em encontrar respostas e posicionamentos sobre uma prática pedagógica que instigava questionamentos, considerava que situar os surdos como protagonistas dessa discussão seria produtivo e desafiador. Nesse tempo, tomando a inclusão como um lugar de chegada, algo que precisava ser implementado, não problematizava como os processos de inclusão vinham acontecendo e que sinalizações a lógica inclusiva indicava nas práticas educativas com os sujeitos surdos. Nesse período, empreendi alguns movimentos

⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/10436.htm>. Acesso em: 12 jun. 2012.

⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2004-2006/2005/Decreto>. Acesso em: 12 jul. 2012.

⁶ O referido artigo estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm> art 18. Acesso em: 12 jul. 2012.

⁷ Curso de mestrado em Educação, na linha de pesquisa Educação Especial, no período de 2002 a 2004, sob orientação da professora Soraia Napoleão Freitas, na UFSM.

de leitura apontados pela Professora Dra. Maura Corcini Lopes, que integrava minha banca de mestrado: movimentos esses incipientes para mudar o rumo da pesquisa, já que me encontrava muito imersa na abordagem escolhida, mas que me inquietaram, provocando alguns abalos e instigando-me a suspeitar de outras coisas.

Comecei a articular outros sentidos para a inclusão e sua relação com a exclusão. Afastei-me da lógica de inclusão escolar como o oposto de exclusão escolar e passei a compreender que ambas estão inscritas numa mesma ordem epistemológica, política e cultural. Em outra leitura, compreendi a inclusão e a exclusão como invenções do pensamento moderno, invenções dependentes e necessárias uma para a outra, a partir da ideia de ordem social e de posições de sujeitos localizadas nas tramas sociais definidas no tempo e no espaço (LOPES, 2006). O princípio regulador da ordem social é que orienta e define espaços em que os sujeitos são autorizados a participar ou não, dentro de imbricadas redes de saber e de poder.

Envolvida, interessada e produzida nas relações que a inclusão implica social e discursivamente, aproximo-me de Lopes para pensar a inclusão como:

[...] conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído, do empregado e do desempregado, etc., também é uma condição de entendimento das práticas educacionais diluídas na população (LOPES, 2009a, p. 107).

Desse modo, vislumbro que na Contemporaneidade, normas são instituídas não só com a intenção de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, mas de criar estratégias para que todos se insiram e permaneçam em redes sociais e de mercado. A criação de políticas de inclusão pode ser vista como uma estratégia por parte do Estado para a normalização na lógica da prevenção e não correção, das irregularidades presentes na população. Nessa lógica, almeja-se, por meio de ações pedagógicas, dentre outras, que minimizem certas marcas e traços como a surdez, tanto localizar o surdo na esteira da normalidade, quanto naturalizar sua circulação na escola, no campo de trabalho e no contexto social. Mobilizada nesse contexto, esses atravessamentos provocaram-me a olhar o emaranhado de discursos científicos e políticos, desnaturalizando-os e percebendo-os como agentes possíveis que podem funcionar como redes que articulam saberes e ações sobre o sujeito surdo e as práticas pedagógicas que o enredam, bem como os efeitos produzidos pelas diferentes formas de vê-lo.

Em tempos da centralidade da inclusão escolar e da exaltação da diferença surda, sou tomada por inquietações oriundas de minha experiência profissional como educadora especial numa APAE⁸. Vários aspectos atravessaram minha atuação, meus pensamentos e minhas convicções sobre o que tinha estudado na formação acadêmica e o que pensava sobre os alunos surdos e seus lugares de escolarização. Isso fomentou minhas inquietações sobre as práticas inclusivas e os espaços/lugares que os alunos surdos ocupavam ou deveriam ocupar. Hoje, ao olhar para essas inquietações, suspeito, por exemplo, que as práticas inclusivas estavam tão naturalizadas em mim, que não me sentia provocada a tensionar como a APAE se constituiu em um espaço pedagógico para os alunos surdos. Percebo que, ao deixar de olhar para as condições em que essas práticas foram postas em funcionamento, ignorei os sujeitos que estavam sendo produzidos naquele contexto.

No que tange à produção dos sujeitos, interessa-me não partir da ideia nominalista das pessoas, e sim pensar que os nomes que designamos para nos referirmos a tais pessoas são apenas uma parte da dinâmica da invenção (HACKING, 2006). Dito de outro modo, as pessoas são inventadas comparativamente a outras pessoas, a partir de classificações, de médias que nomeiam e produzem os sujeitos. Nesse sentido, não há apenas diagnósticos que classificam e nomeiam; há também as pessoas classificadas, os números, as estatísticas e os saberes produzidos pelos especialistas sobre tais pessoas.

Na tentativa de perceber como o sujeito surdo foi produzido por mim como educadora especial na formação de professores, alinho nesta discussão minha vivência na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Como professora do curso de Pedagogia, ministrei as disciplinas de Fundamentos da Educação Especial e Libras em contexto. É possível partir da ideia de que as disciplinas trabalhadas nos cursos de formação operam na produção de verdades que devem ser assumidas como necessárias para o professor trabalhar com os alunos nomeados como deficientes. Posso pensar que tais verdades trabalhadas nas disciplinas instituem saberes específicos que tornariam os professores mais competentes para sua atuação com esses alunos. Saliento que não é interesse desta pesquisa focar o professor nos discursos que abordam as práticas educativas com alunos surdos. O que me interessa neste momento, para contextualizar minha investigação, é como esses discursos referentes aos alunos surdos e as práticas pedagógicas que os enredam interpelam o professor, a formação de professores, a

⁸ Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais, na cidade de Agudo, Rio Grande do Sul. Instituição voltada para atender e trabalhar com alunos com deficiência mental, deficiência física e transtornos globais do desenvolvimento, por meio de oficinas e salas diferenciadas. As práticas pedagógicas desenvolvidas nesse espaço tinham o intuito de educar esses sujeitos, no sentido de ensinar-lhes um ofício e de treiná-los para sua integração na sociedade.

maquinaria escolar, produzindo sentidos e competências que conduzem os alunos e sujeitos surdos.

Nesse jogo de relações, como professora e sujeito que produz e é produzido nessa rede, sinto-me movida a articular minha própria maneira de ser em relação à minha prática profissional ao participar de espaços pedagógicos de discussão, como em eventos nacionais e internacionais expressivos na área da educação. A incitação a “participar” de espaços pedagógicos de discussão tornou-se uma verdade desde o início de minha formação profissional, fazendo parte de discursos acadêmicos que produzem a participação nesses espaços como fundamental para nossa formação. Penso que, ao assumirmos essa verdade, acabamos por fortalecer a rede discursiva que constitui os especialistas e pela qual eles/nós somos constituídos.

Esse trânsito acadêmico discursivo inscreveu-se tanto em eventos específicos da área da educação de surdos, quanto nos que tinham como tema central a Educação Especial. No final da década de 1990, com a proliferação das discussões acerca da educação inclusiva, novas reconfigurações ocuparam os eventos educacionais, inscrevendo os debates da surdez em espaços que tratavam da educação.

Ao perceber nos eventos a possibilidade de visualização do que circula de saberes e práticas sobre um determinado tema, ou seja, ao vislumbrar a possibilidade de captar verdades produzidas discursivamente sobre a educação e, mais especificamente, sobre a educação de surdos, mobilizei-me na busca pela produção discursiva que constitui as práticas pedagógicas relacionadas aos alunos surdos. Em eventos de educação, como os da ANPEd, vários são os saberes que circulam, pensados a partir de distintas abordagens teóricas. Quando esses saberes são tomados como um conjunto de práticas, possibilitam entender as condições em que se dão os atravessamentos que produzem a escola e o sujeito surdo. Para compreender as condições em que esses saberes constituem-se como uma emergência a ser tensionada nos discursos Contemporâneos, passo a articular, a seguir, os fios que tecer no decorrer do doutorado em Educação para constituir a presente Tese.

1.2 O DOUTORADO: FIOS QUE TECEM A TESE

Ao ingressar no doutorado, busquei pela possibilidade (prevista) de estudar e aprofundar os poucos conhecimentos que eu já tinha sobre uma outra forma de olhar para a educação, a partir dos estudos foucaultianos, bem como de aprender a exercer sobre mim mesma a hipercrítica. Refiro-me a uma forma de fazer pesquisa a partir de um movimento chamado por Veiga-Neto (2007b) de *hipercrítica*. Tal movimento possibilita a crítica da crítica, “que está sempre pronta a se voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade” (VEIGA-NETO, 2007b, p. 24). Para Foucault,

A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica – e a crítica radical – é absolutamente indispensável para qualquer transformação (FOUCAULT, 2006, p. 180).

Deixei-me conduzir por uma tempestade de ideias, autores, orientações, reuniões do grupo de prática de pesquisa e discussões fomentadas nas disciplinas do curso de doutorado, mais especificamente, nas da Linha de Pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas, em que me inscrevo. Aos poucos, fui vislumbrando outras possibilidades de educação e invenção de alunos surdos. Nesse movimento feito no doutorado, também destaco a aproximação com discussões empreendidas em disciplina e grupo de estudo coordenados pela Professora Dra. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin⁹, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Aproximei-me também de discussões promovidas em disciplinas, grupos de estudo e seminários de estudo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ministrados pelo Professor Dr. Alfredo Veiga-Neto¹⁰.

⁹ Participei como aluna especial da disciplina Leitura Dirigida I, ministrada pela Professora Dra. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin e ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria no semestre 2009/1. Participei também, no semestre 2009/2, de discussões fomentadas no e pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), na esfera da Universidade Federal de Santa Maria, sob a coordenação da Professora Dra. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin.

¹⁰ Participei como aluna PEC (Programa de Educação Continuada) de dois seminários ministrados pelo Professor Dr. Alfredo Veiga-Neto no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Seminário Avançado: Linguagens e Discursos em Michel Foucault, no semestre 2010/1 (de 29 de março a 01 de abril de 2010), e Seminário Especial: Do Governo dos Vivos – Implicações Educacionais, no semestre 2011/1 (de 28 de abril a 01 de maio de 2011).

Imersa em autores que sustentam e permitem releituras de como a educação está sendo inscrita atualmente e de como suas amarras agem na constituição dos sujeitos surdos e de seus modos de vida, encontro no pensamento foucaultiano a base teórica que me possibilita tecer a presente Tese. Outros autores também passaram a compor meu quadro teórico pelas produções que desenvolvem a partir de estudos foucaultianos para pensar a produtividade de entender o sujeito moderno, a surdez e a escola nas configurações sociais e políticas contemporâneas. Dentre eles, aponto Adriana da Silva Thoma, Alfredo Veiga-Neto, Carlos Skliar, César Candiotto, Elí Henn Fabris, Jorge Larrosa, Jorge do Ó, Madalena Klein, Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Maura Corcini Lopes, Silvio Gadelha, Silvio Gallo, dentre outros.

Amparada nessa esteira teórica, invisto olhares para compreender melhor a história do presente, ou seja, parto do entendimento de que práticas pedagógicas empreendidas com alunos surdos em relação ao desenvolvimento, à aprendizagem linguística, à cultura surda e ao processo de escolarização compõem um quadro complexo que necessita ser reolhado com rigor. A escola Moderna, ao operar como um lugar de produção de sujeitos para seu tempo a partir de regras e critérios determinados para a sociedade, funciona como uma condição para os exercícios de subjetivação, para a maneira pela qual os indivíduos são constituídos como sujeitos (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

As práticas pedagógicas podem ser vistas centradas no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno surdo, recaindo substancialmente sobre o domínio, o uso e o conhecimento linguístico que lhe é apresentado e no convencimento de que tal é necessário para seu êxito na escola e na sociedade. Afirmo isso em face de que, na escolarização do aluno surdo, parece haver a exaltação de comportamentos e aptidões que cada sujeito apresenta.

Quando se mede uma realidade a partir duma tabela universal, está-se unicamente a utilizar uma técnica de hierarquização – correlacionando elementos, organizando campos comparativos, formando categorias – que estabelece médias e infere normas do comportamento populacional. Ora são exactamente essas escalas orgânicas e combinatórias [...] que paradoxalmente dão visibilidade aos indivíduos. É, pois, todo um poder que individualiza justamente na medida em que obriga a homogeneidade (Ó, 2009, p. 112).

Penso que a escola, a partir de uma racionalidade política inclusiva, opera na produção de sujeitos surdos com perfis considerados apropriados, produtivos e úteis para a sociedade. Entendo, então, que a escola, ao “preparar” para a sociedade, está objetivando não só a

inserção do sujeito no campo de trabalho, como também dando condições para que ele participe e permaneça na lógica de mercado de trabalho¹¹. Dito de outra forma, tomo as políticas educacionais como estratégias do Estado que operam na constituição do sujeito consciente, cabendo a cada um a escolha e ao mesmo tempo o convencimento de que sua permanência na escola e no trabalho está alinhada ao desenvolvimento e investimento de certas competências.

Se posso entender as ações inclusivas na sociedade Contemporânea como ações de normalização para a manutenção de todos com condições de participação nas práticas sociais, (LOPES, 2009b) posso também visualizar os discursos constituídos que difundem a língua de sinais na escola, nas universidades, em disciplinas nos cursos de formação, como requisito para o ingresso no mercado de trabalho. A proliferação da língua de sinais opera como estratégia de normalização posta em funcionamento para “tirar da exterioridade selvagem os perigosos, os desconhecidos, os bizarros – capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis” (VEIGA-NETO, 2000a, p. 115). Esses discursos, ao provocarem o aumento de participação da comunidade surda na sociedade, podem ser localizados dentro da mesma lógica dos processos inclusivos que assumem a centralidade discursiva atual.

Parto do pressuposto de que a permanência dos surdos na escola está associada recorrentemente, dentre outros aspectos, à fluência linguística, seja ela na modalidade oral, visual e/ou no português escrito. A fluência linguística é requerida, na medida em que são exigidas do surdo certas habilidades e características tanto no que se refere ao uso e domínio da língua de sinais, quanto no que diz respeito ao conhecimento do português – condições para o surdo transitar pela escola e no mercado de trabalho.

A questão da fluência, do domínio de uma língua e de demais competências que caracterizam, dentre outros aspectos, as práticas pedagógicas que constituem os sujeitos surdos a certas formas de vida, permite-me entrelaçá-las a produção de discursos instituídos pelos especialistas da área da surdez.

Com base na ideia de que as práticas pedagógicas, bem como os discursos que a constituem, definem tipos de sujeitos, além de suas aprendizagens de conhecimentos específicos, parto para a busca de como discursos, que circulam na ANPed no período de

¹¹ Sinalizo que a tese, nos capítulos de análises (III, V e V), se ocupa de discutir a relação do mercado de trabalho e da escola na formação e no desenvolvimento de perfis de sujeitos surdos a partir dos discursos que descrevem as práticas pedagógicas ali inscritas.

1990 a 2010, instituem verdades que caracterizariam práticas pedagógicas que constituem alunos e sujeitos surdos na escola e na sociedade Contemporânea.

Então, chego às práticas pedagógicas engendradas a educação de surdos, ou seja, à descrição de que tais práticas além de objetivarem tais sujeitos – produzindo saberes que nos ensinam a olhá-los –, também os subjetivam – fazendo-os olhar-se a partir de como são conduzidos e explicados. Nas práticas de objetivação e subjetivação (FOUCAULT, 1995) é que se amarra a presente pesquisa. Os discursos que constituem os surdos e sua educação, ao serem colocados em circulação pelos especialistas do campo da educação no contexto de produção e circulação de pesquisas da ANPEd, permitiram-me ver as verdades legitimadas que passei a problematizar desde o início do GT da Educação Especial naquele contexto (1990 -2010).

Enfim, justifico a escolha da ANPEd como campo de investigação com base nos seguintes aspectos: a representação da ANPEd no meio acadêmico como um dos mais expressivos eventos na área de educação do nosso país; a sua composição por Grupos de Trabalho, o que possibilita a liberdade de escolha do lugar em que se quer inscrever o trabalho; seu reconhecimento acadêmico e discursivo pelos especialistas da Educação Especial e da educação de surdos; o espaço que as pesquisas de pós-graduação ocupam no evento, ao mesmo tempo em que transitam em diferentes terrenos teóricos e aproximam, por meio de seus dados e análises, a escola e as práticas pedagógicas com os alunos para serem pensadas.

A década de 1990 foi previamente determinada por mim devido ao fato de ter havido muitas mudanças na educação de surdos brasileira nesse período. Foi quando o currículo do único curso¹² de graduação em Educação Especial que formava profissionais para trabalhar com educação de surdos passou a incorporar discussões sobre a diferença linguística e cultural dos surdos. Além disso, da década de 1990 em diante, vê-se no Brasil a ampliação do número de pesquisadores na área de Educação Especial e a própria formação de um Grupo de Trabalho específico, na ANPEd, sobre essa área, que permanece concentrando os trabalhos sobre educação de surdos mesmo nos dias atuais, em que pesquisadores afirmam que os sujeitos surdos não são pessoas com deficiência.

A seguir, apresento as escolhas teórico-metodológicas que tomo como balizas para sustentar as tramas da presente investigação.

¹² Curso de Graduação em Educação Especial – Habilitação Deficientes da Audiocomunicação, da Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria/ Rio Grande do Sul.

1.3 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Para tornar possível o foco desta investigação, encontro na genealogia foucaultiana a inspiração para construir meu caminho investigativo. Nas palavras de Veiga-Neto (2007b):

[...] a genealogia faz um tipo especial de história. Como a palavra sugere, trata-se de uma história que tenta descrever uma gênese do tempo. Mas, na busca da gênese, a história genealógica não se interessa em buscar um momento de origem no seu sentido ‘duro’, isso é, como uma solenidade de fundação em que ‘as coisas se encontravam em estado de perfeição’, ou se a entendermos como o ‘lugar da verdade’ (2007b, p. 56).

Ao afirmar que “me inspiro” na genealogia foucaultiana para construir minha forma de pesquisa, quero dizer que não assumo a genealogia em si, mas busco pela possibilidade de leitura de enredamentos discursivos do presente. No entendimento de Dreyfus e Rabinow,

[...] para a genealogia, não há essências fixas, nem leis subjacentes, nem finalidades metafísicas. A genealogia busca descontinuidades ali onde desenvolvimentos contínuos foram encontrados. Ela busca recorrências e jogo ali onde progresso e seriedade foram encontrados. Ela recorda o passado da humanidade para desmascarar os hinos solenes do progresso (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 118).

Nesse sentido, buscando recorrências nos discursos que circulam na ANPEd, entendo que os embates teóricos ali travados emergem de relações de poder, constituindo uma discursividade qualificada como verdadeira.

Esses discursos, reconhecidos como verdadeiros em tal ou qual época, permanecem sempre como um lugar de enfrentamento. A verdade, no sentido de constituição de uma verdade de si, é inseparável da problematização das relações de poder entre as práticas sociais. Além de ser efeito do jogo de regras entre os saberes, a verdade do sujeito passa a ser pensada também como efeito de estratégias de poder de uma sociedade (CANDIOTTO, 2010, p. 22).

Dessa forma, localizo a ANPEd como um espaço de discussão em que se constituem relações de poder e teias discursivas que operam na “invenção de verdades” ao legitimarem e autorizarem regras e maneiras de ser e pensar o sujeito surdo. Nessa ótica, compreendo que o que é dito e o que circula discursivamente sobre a educação de surdos opera tanto na

produção de verdades sobre a surdez – os alunos surdos e sua escolarização – quanto na produção do sujeito que se pretende formar. Compartilho com Avelino (2010) a ideia de que o poder da verdade opera sob a forma de subjetividade, pois “é no momento em que somos chamados a nos constituir como sujeito que aceitamos o império dos discursos científicos e não científicos que têm por função revelar aquilo que verdadeiramente somos” (AVELINO, 2010, p. 25). Assim, entendo a verdade como uma fabricação social, histórica, política e cultural, como uma fabricação nossa que nos institui como sujeitos, nos subjetiva.

Pautada nessas premissas, com o intuito de voltar-me para o foco investigativo, investi em vários movimentos de leitura que me possibilitaram alinhar a pergunta central que orienta a presente pesquisa. Tal investimento foi reinscrito a partir de um processo não só de modificações do olhar, mas de amadurecimento e retomada do que se quer pesquisar. Nesse movimento de idas e vindas, foi possível aprender que, ao elaborarmos uma pergunta de pesquisa, é necessário conhecermos o “que queremos investigar, é preciso suspeitar do que lemos e de nós mesmos, enfim é preciso entender que a pergunta central de uma pesquisa é viva e se modifica com os movimentos que fazemos” (KLEIN, 2008, p. 67). A pergunta inicial que me conduziu até a qualificação da proposta da tese foi: como as pesquisas veiculadas em meios científicos acadêmicos onde a educação de surdos era tematizada apresentavam os sujeitos surdos e as práticas pedagógicas que os envolvem a outros interessados na temática durante o período de 1990 a 2010? Essa pergunta foi amadurecida e retomada até se configurar na questão de pesquisa que descrevo mais adiante.

Tensionando recorrências dos materiais de análise evidencio que, ao ocupar-me das análises de discursos na investigação da Tese, os dados “são simultaneamente as provas e as pistas” (BOGDAN; BIKLEIN, 1994, p. 149). Sendo assim, aos discursos que tematizam a educação de surdos nas produções da ANPEd, entrelaço recorrências que permitam visualizar como as práticas pedagógicas são atravessadas por diferentes saberes que, ao formarem estatuto de verdade, se fazem presentes na vida escolar dos alunos e, principalmente, na produção de ser e pensar desses sujeitos.

Ao mesmo tempo em que sentia necessidade de mergulhar nos textos completos da ANPEd, também sentia carência de leituras que me possibilitassem tomar os discursos pela sua exterioridade, distanciando-me da preocupação com as palavras em si e olhando como elas funcionavam e produziam o objeto de que falavam. Por isso, engajei-me mais um tempo em leituras que me possibilitassem retornar aos materiais, aos textos dos trabalhos da ANPEd, com mais propriedade do que então delineava e almejava. Esses exercícios de olhar e reolhar permitiram-me situar a educação de surdos de outro lugar, a partir das condições históricas

que entrelaçam as relações de poder e as redes pelas quais os indivíduos são pensados, fabricados, inventados.

Com essas idas e vindas, com as leituras e vários mergulhos no material de análise, foi possível (re)elaborar a pergunta central de pesquisa:

O que caracterizaria, nos discursos que circulam na ANPEd no período de 1990 a 2010, práticas pedagógicas que constituem alunos e sujeitos surdos na escola e na sociedade Contemporânea?

Interessa-me rastrear a maneira como “o sujeito sujeitado por meio das práticas institucionais disciplinares acabou por dar lugar, no pensamento de Foucault, a um novo produto subjetivo, aquele oriundo dos comportamentos, das práticas e dos discursos do sujeito que responde às exigências e às demandas variadas do mercado econômico” (CÉSAR; DUARTE, 2009, p. 121).

Para guiar e apoiar meu investimento na materialidade da Tese visualizo como produtivas, duas ferramentas de pesquisa. Tomo a noção de ferramenta de pesquisa considerando que, para ser bem empenhada e sustentar o que dela esperamos, a ferramenta precisa estar bem ajustada. Para tanto, precisamos conhecê-la, saber se é pertinente aos nossos objetivos e saber manejá-la adequadamente. Nessa empreitada, são possíveis pequenos alinhamentos na própria ferramenta ou até mesmo combinações entre si para obter melhores resultados no nosso trabalho (VEIGA-NETO, 2008a). Diante disso, assumo como ferramentas de pesquisa tanto a noção de discurso quanto a de normalização.

Entendo discurso como “conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2008b, p. 55). Não procuro, nessa lógica, encontrar sentidos, nem desvendar verdades sobre os ditos, mas visualizar as diferentes maneiras pelas quais os discursos operam dentro de uma rede de poder, produzindo sentidos. Os discursos, quando emaranhados em uma rede discursiva, produzem as condições para se vislumbrar tanto o que está sendo dito sobre o sujeito, quanto o modo como o discurso aparece e se movimenta. Dada a ideia de que os discursos circulam entre nós, tornamo-nos sujeitos produzidos e produtores desses discursos. Amparada em uma perspectiva foucaultiana, entendo que

Não se trata, [...] de analisar os discursos como indicadores de sentidos profundos ou de determinadas individualidades intelectuais ou psicológicas, materializadas nesse ou naquele autor, inscritos, por sua vez, nessa ou naquela instituição. Trata-se de analisá-los tendo sempre em vista que é por

uma certa economia dos discursos de verdade [que] há possibilidade de exercício do poder (VEIGA-NETO, 2007, p. 99).

O que me move, então, não é relacionar o discurso a um pensamento ou ao sujeito que o produziu, e sim vinculá-lo ao campo prático no qual ele é desdobrado e criado (FOUCAULT, 2005). Os especialistas, ao registrarem em seus trabalhos suas razões para pensar e defender práticas e métodos na educação de surdos, apoiam-se em “saberes científicos” que os legitimam. Entendendo esses textos de especialistas como referenciais que se ocupam de outros referenciais para que possam compor-se, visualizo suas práticas permeadas por saberes atravessados por relações de poder. Não tomo relações de poder aqui em termos de estrutura política, um governo, uma classe dominante, mas a partir do entendimento de que o poder é inerente às relações humanas. Segundo Foucault, o poder aqui significa “a relação na qual um quer tentar dirigir a conduta do outro” (FOUCAULT, 2010, p. 237), pois o exercício do poder consiste em conduzir condutas.

Para Foucault (2010), a “conduta” é ao mesmo tempo o ato de “conduzir” os outros e a maneira de comportar-se num campo aberto de possibilidades. Essa ação sobre ações só se exerce sobre sujeitos livres e, na medida em que são livres, compreendendo que sujeitos livres são “sujeitos individuais ou coletivos que têm frente a eles um campo de possibilidade onde várias condutas, várias reações e diversos modos de comportamento podem ocorrer” (FOUCAULT, 2010, p. 237). Dito isso, tomo o poder, então, como algo que circula através dos indivíduos, circula por meio de mecanismos que se exercem e põem em movimento aparatos de saber que não são de cunho ideológico, pois estão orientados por uma unidade intencional de técnicas e táticas de controle dos corpos.

Com isso, considero a articulação produtiva entre as relações de poder e os saberes que enraízam e fomentam as discussões da educação de surdos nos discursos que circulam na ANPEd. Compreendo que os saberes que se ocupam de abordar a surdez, os alunos surdos e as práticas pedagógicas a eles enredadas colocam esses sujeitos em um constante processo de comparabilidade que, sob a égide da normalidade, traz consigo a necessidade de classificação, ordenamento e hierarquização. Como um referencial de medida, a norma opera segundo determinados critérios construídos no interior e a partir dos grupos sociais, agindo tanto para trazer os desviantes para a área da normalidade, quanto para naturalizar a presença de tais desviantes no contexto social onde circulam. Investe-se, assim, na normalização da surdez e dos alunos surdos tanto a partir de práticas corretivas e reabilitadoras da surdez em si, quanto pela disseminação da língua de sinais, apagando a diferença surda.

A norma, por meio das práticas pedagógicas, funciona nessa lógica, minimizando certas marcas e traços, como a surdez, para localizar o surdo na esteira da normalidade e para naturalizar sua circulação na escola, no campo de trabalho e no contexto social. Tomo, então, a normalização como uma produtiva ferramenta que opera nas práticas pedagógicas, subjetivando os alunos para responderem às imposições e/ou aos direcionamentos a que são submetidos pelos discursos clínico-terapêuticos e pelas mobilizações político-culturais surdas. Entendo que a rede acadêmica da ANPEd reúne discursos de diferentes campos de saberes, fazendo uso de técnicas de poder que investem na normalização dos sujeitos-alunos surdos.

Nos processos de normalização, a norma funciona de forma diferente na sociedade disciplinar e na sociedade de controle, mas reitero que uma não exclui ou substitui a outra. A sociedade disciplinar abarca estratégias que emergem no decorrer do século XVIII para regular e disciplinar os corpos, em que o foco fundamental é a norma.

Segundo Foucault (2008 a),

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos, o fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma (FOUCAULT, 2008a, p. 75).

Foucault (2008a), na aula de 25 de janeiro de 1977-1978 do Curso Segurança, Território, População, afirma que, nas técnicas disciplinares, há uma ênfase nos processos de normação, em que primeiro se define a norma e, posteriormente, se categorizam os sujeitos como normais e anormais.

Entretanto, na normalização da sociedade de controle, parte-se do que é considerado normal, isto é, ela atua a partir do indivíduo considerado normal e das diferentes modulações oriundas dessa relação. A norma é criada a partir das variações do grupo de indivíduos para, posteriormente, intervir sobre os sujeitos, submetendo-os a processos de normalização. A ênfase recai nesse sentido, na normalização. Nesse caso, é possível visualizar variações da norma, em que ela não é tomada como única, estável, e sim está sujeita a uma série de modificações que decorrem das transformações do próprio grupo. A norma produz saberes sobre esses sujeitos, os constitui como uma população que tem suas regularidades, seus riscos próprios, suas ameaças – uma população que, ao ser conhecida, é passível de ser controlada e governada. Dito de outro modo, ao construírem-se saberes sobre os sujeitos surdos, é possível

desenvolver práticas pedagógicas para conduzir a vida dos sujeitos no interior de um conjunto denominado população.

Nesse sentido, percebo as políticas educacionais instituindo ações pedagógicas de normalização na constituição de sujeitos surdos a partir de uma centralidade política Neoliberal. Compreendo que, sob as lentes Neoliberais como forma de vida do presente, normas são instituídas “não só com a finalidade de posicionar sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse de cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado” (LOPES, 2009a, p. 108). Produzem-se sujeitos surdos conscientes de que cabe a cada um a escolha e ao mesmo tempo o convencimento de que sua permanência na escola e no mercado de trabalho está alinhada ao desenvolvimento e à fluência em uma língua (na modalidade oral e/ou visual e/ou escrita do português) e ao investimento em competências que correspondam às exigências da sociedade atual. Tais competências estariam voltadas para o desenvolvimento de si, de autoestima, de independência, de autonomia, de comunidades.

Entendo, com isso, que os discursos que tematizam a surdez e a escolarização dos alunos surdos nos encontros anuais da ANPEd se encontram alinhados com uma centralidade Neoliberal. As orientações teóricas, as posições normativas e as formas de explicação que proliferam discursivamente entre os *experts* da área¹³ potencializam e estabelecem modos de associação entre indivíduos, grupos e organizações (Ó, 2009). Nesse sentido, compreendo que a expertise em torno da qual o mundo se mostra pensável e onde são apresentadas as receitas necessárias para sua padronização produz efeitos em comportamentos assumidos para que todos e cada um participem do processo escolar e social, de maneira que, através de diferentes táticas, os processos de ensino-aprendizagem devem ser permanentes.

Tais escolhas, definições, articulações e suspeitas teórico-metodológicas alavancaram a estruturação da Tese e a imersão na materialidade da pesquisa para potencializar a análise.

A seguir, no Capítulo II, focalizo a materialidade da Tese. O capítulo está organizado em três momentos. No primeiro momento, trago os saberes que constituem o campo da Educação Especial, tramando *flashes* de um cenário discursivo que se ocupa em pensar os (a)normais e no qual a educação de surdos se inscreve. Após potencializar a Educação

¹³ Entendo como *experts* da área todos os profissionais engajados nas discussões sobre a educação de surdos e sobre seus atravessamentos sociais, culturais, educacionais e políticos. Não restrinjo a lista de especialistas somente aos que se localizam no Grupo de Trabalho da Educação Especial, apesar de esta ser considerada a esteira discursiva em que tais discussões brotaram e onde se encontram enraizadas até os dias de hoje, de uma forma ou de outra. Desse modo, tomo por *experts* todos os especialistas que, vinculados a grupos de pesquisas de diferentes instituições de ensino superior, no nível de pós-graduação, produzem pesquisas que constituem formas de pensar o sujeito surdo na escola, dentre outros espaços.

Especial como espaço em que se produzem conhecimentos sobre os sujeitos (a)normais e, nessa lógica, sobre os alunos e sujeitos surdos, abordo como discussões sobre o tema passam a transitar em eventos acadêmicos. Dessa forma, localizo a ANPEd como rede acadêmica discursiva, ou seja, como lócus de onde extraí o material de análise que tematiza teoricamente sobre a educação de surdos, os sujeitos surdos e a surdez. No terceiro momento, ocupo-me em entrelaçar alguns arranjos que o material da pesquisa permitiu e que me conduziram, a partir das regularidades visíveis, às unidades de análises.

CAPÍTULO II

A MATERIALIDADE DA TESE

A pesquisa em educação procura conhecer a realidade e o fazer, explorando as diferentes possibilidades de atuar na educação, avaliando, sugerindo novas formas de ação. Entretanto, é fora de dúvida que a prática da pesquisa em Educação Especial depende do que se entende ou do que se adota por fins e objetivos da educação e, isso também, depende de uma filosofia de vida sobre o educando, o educador e a comunidade a que pertencem. Convém, portanto, periodicamente, parar para refletir sobre a visão que temos sobre a pessoa humana e a comunidade humana e sobre como esta visão, direta ou indiretamente, guia nossa pesquisa¹⁴.
Cardoso-Buckley (2011, p. 17-18)

Para imergir na materialidade de minha Tese, reporto-me ao fragmento extraído da *Revista Brasileira de Educação Especial* (Edição Especial, 2011 – em razão dos 20 anos do GT 15 da Educação Especial na ANPEd), que me permite vislumbrar três pilares que considero relevantes nesta etapa da investigação: a pesquisa em Educação, a Educação Especial e os saberes que engendram diferentes formas de pensar os educandos e os atravessamentos que o compõem na educação. Interesse-me em visualizar e tensionar as condições em que a surdez, em seus diferentes enfoques pedagógicos, bem como a inscrição da língua portuguesa, da oralidade e da língua de sinais na escola e na vida dos sujeitos surdos, não são elementos dados, que se fixam a um determinado período temporal. Entendo que há releituras e reinscrições que possibilitam outros arranjos e reconfigurações da escola, dos próprios surdos e da sociedade, para pensar a surdez e o sujeito surdo. Porém, parto do pressuposto de que, apesar de serem marcados certos deslocamentos para situar a surdez, os alunos surdos e as práticas pedagógicas em que estão enredados, essas discursividades se encontram cristalizadas num campo de saber específico – o da Educação Especial.

¹⁴ A referida epígrafe foi extraída da *Revista Brasileira de Educação Especial*, Edição Especial 2011, em virtude da comemoração aos 20 anos da criação do Grupo de Trabalho da Educação Especial, com a intenção de salientar o entrelaçamento que se tece entre a pesquisa em Educação, a Educação Especial e os saberes que produzem formas de pensar a educação e a educação de surdos. Ressalto no entanto, que não interessa-me discorrer a partir dos sentidos e significados que o referido fragmento imprime teoricamente, e sim, que tais expressões circulem como eixos norteadores inscritos no GT da Educação Especial, postos como ênfases que relacionam-se e tecem as pesquisas que compõem esse espaço discursivo. (GT da Educação Especial)

Ao tomar a Educação Especial como um campo de saber fértil para entrelaçar a educação de surdos e os discursos que circulam na ANPEd que se ocupam dessa temática, discorro sobre as amarras que considere pertinentes e nas quais investi ao olhar a materialidade desta Tese, como já mencionado anteriormente, mesmo que de outra forma. Tal investimento foi organizado a partir de três feixes: o primeiro ocupou-se da Educação Especial; o segundo entrelaçou esse campo de saber com a discursividade da ANPEd, possibilitando-me imergir no terceiro feixe, ou seja, no material de pesquisa, e visualizar as unidades de análise da Tese.

O primeiro feixe enfatizou como saberes constituem o campo da Educação Especial, tramando embates teóricos que instituem não só formas de pensar os sujeitos considerados (a)normais, mas os espaços na escola em que tais alunos são localizados. Uma discussão mais aprofundada e analítica do que tais saberes possibilitam pensar na Educação Especial e na educação de surdos é feita no Capítulo III da tese. Neste momento, procuro por *flashes* discursivos que me propiciem ver a Educação Especial como um espaço discursivo que produz saberes que a tornam um terreno produtivo para pensar a educação de surdos. Nesse sentido, construo uma trama discursiva para tensionar como a educação de surdos foi se inscrevendo e se (re)configurando a partir de saberes das políticas educacionais, dos especialistas da área da surdez e das pesquisas acadêmicas que abarcam a escolarização dos alunos surdos. Com tais aparatos teóricos, articulo a Educação Especial como uma grade de leitura que sustenta, organiza e classifica discussões em eventos acadêmicos pautadas por esse campo de saber.

No segundo feixe, potencializo o espaço da ANPEd como uma rede acadêmica discursiva em que, sob os eixos de construção, formação e circulação de saberes, se pulverizam formas de pensar a educação e a constituição dos sujeitos. A partir daí, entrelaço o modo como a Educação Especial é inscrita nessa discursividade, pautando discussões que abordem a surdez, os alunos surdos e seus atravessamentos na escola, no mercado de trabalho e na sociedade. Os discursos que centralizam a educação de surdos nos materiais anunciam que os saberes que a constituem partem do campo de saber da Educação Especial e nele estão imersos discursivamente de maneira significativa. Tal afirmação faz-se perante a visibilidade de que, na ANPEd, se situam dois Grupos de Trabalho (GT) que compõem o evento, emergindo 54 trabalhos no GT da Educação Especial e três trabalhos no GT dos Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos.

Considero relevante mencionar que, em decorrência de o GT 15 ter comemorado seus 20 anos na ANPEd em 2011, ou seja, seu marco inicial foi em 1991, esse elemento se tornou

mais uma justificativa para assinalar a década de 1990 como marco inicial de minha investigação.

Feitas tais considerações, no terceiro feixe, dedico-me a entrelaçar alguns arranjos visualizados no material de análise, firmando, a partir das regularidades visíveis, as unidades de análises que desenvolvo na Tese.

2.1 SABERES QUE CONSTITUEM O CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Pensar como o campo da Educação Especial se instituiu na sociedade moderna e como se inscreve contemporaneamente é direcionar-se aos saberes que o tornaram um espaço educacional, uma grade de leitura para pensar a escolarização dos sujeitos (a)normais e /ou os não-aprendentes e um embate teórico que tensiona a diferença escolar numa discursividade de Educação para Todos.

A produção de saberes que instituem esse espaço como campo de saber está intimamente relacionada aos discursos que os especialistas da Educação Especial autorizaram (e autorizam) como recomendáveis e legitimam como condizentes para a escolarização de seus alunos, cristalizando esse espaço como um espaço especial, um espaço especializado.

As (re)configurações do espaço escolar em que a Educação Especial foi inscrita estão associadas a saberes que caracterizam as ênfases que marcavam a escolarização dos alunos em diferentes períodos. Ao situar os períodos temporais, não tenho a intenção de cronometrar fatos em si, e sim de mostrar os acontecimentos que constituíram e tornam a Educação Especial um campo produtivo para pensar a escola e os atendimentos pedagógicos ali enredados.

A Educação Especial emergiu até os anos 1960 em espaços escolares como instituições especializadas postas em funcionamento para lidar com os alunos considerados (a)normais, a partir de suas especificidades. Em algumas redes públicas, de forma incipiente, encontravam-se as classes especiais, que “acompanhavam, lentamente, a expansão do ensino primário e de seus problemas, tal como o crescente fracasso escolar nas séries iniciais” (FERREIRA, 2006, p. 87). Os saberes que instituem a Educação Especial tomam-na como uma invenção cujo intuito é ordenar a desordem originada pela perturbação da fabricação do (a)normal, um (a)normal que necessita ser corrigido como condição para que permaneça na escola. É visível que a aprendizagem e a não-aprendizagem são pontos que constituem a condição para o aluno

estar na escola; dessa forma, o fracasso escolar emerge como uma ameaça pedagógica que opera sobre os indivíduos.

Sob a égide dos discursos da normalização, nos anos 1970, inscrevem-se reformas educacionais que configuram a Educação Especial a partir dos discursos da integração. Nesse sentido, a Emenda Constitucional de 1978 e a Lei nº 5.692/71, de reforma de 1º e 2º graus, mobilizaram a Educação Especial como área prioritária nos planos setoriais de Educação, sendo essa área contemplada com a edição de normas e planos políticos de âmbito nacional. Com tais aparatos legais, destacam-se, dentre outros aspectos, a criação de carreiras especializadas em Educação Especial na educação escolar, ou seja, os professores especialistas da área, e a constituição de equipes de reabilitação/educação especial. Tais investimentos, sob o foco discursivo da integração na educação, marcaram práticas na Educação Especial que permaneceram até o final dos anos de 1990 – práticas adotadas ora nas escolas comuns, públicas, em classes especiais para os alunos das séries iniciais e, com menos expressividade, salas de recursos, ora nas escolas especiais, filantrópicas, disseminando-se significativamente na sociedade (FERREIRA, 2006).

A institucionalização da Educação Especial e sua emergência como espaço complementar ao ensino comum refletem, por meio das políticas educacionais e das práticas normativas e normalizadoras, o permanente movimento que se faz para manter a ordem e ajustar o que a desestabiliza. Nesse desenho institucional, os alunos que não se encaixam no modelo estarão sob a ação permanente de especialistas. Os alunos são permanentemente produzidos tanto por processos de objetivação, em que se tornarão conhecidos, quanto por processos de subjetivação, em que serão constituídos (FOUCAULT, 1995), reduzindo-se, assim, os fatores de risco¹⁵ que os tornam perigosos para a sociedade e para si mesmos. Ao construir saberes que tornam essa população conhecida, a Educação Especial torna o estranho um caso seu para regular suas condutas, mantendo-o a uma distância que assegure a normalidade e, nesse sentido, uma aproximação sem o risco de “ferir” os outros e a si mesmo. O discurso inclusivo aproxima os sujeitos para constituir uma população que tem suas regularidades, riscos próprios, ameaças, e que, estando perto, pode ser controlada e governada (LOPES et al., 2010). O discurso de uma Educação para Todos (1990) incide a partir da década de 1990, suscitando reformas educacionais e estruturais que abrangem desde a focalização de investimentos no ensino fundamental até (re)configurações dos espaços na

¹⁵ No campo da biopolítica, a noção de risco aparece atrelada a saberes estatísticos, que permitem a instituição de curvas diferenciais de normalidade – assim, o risco é definido pelo posicionamento que cada indivíduo assume no diagrama estatístico (MORGENSTEM, 2009).

escola para o atendimento da Educação Especial, nas salas de atendimento educacional especializado.

A maquinaria escolar e as práticas pedagógicas empreendidas nessa engrenagem operam no processo de normalização, processo esse que, de acordo com Fonseca,

[...] envolve a classificação e a qualificação de atos e comportamentos sutis, obriga à escolha entre valores, permitindo a diferenciação dos indivíduos e a mensuração de sua natureza e capacidade, põe em funcionamento um sistema de exercícios repetitivos de acordo com uma conformidade esperada e traça um limite entre os que estão de acordo com a normalidade que estabelece e os que não estão [...]. Não faz com que todos sejam iguais, mas sim que todos se pareçam, ao redor de um padrão de normalidade (FONSECA, 1995, p. 58).

A Educação especial, como parte dessa maquinaria, como parte do projeto pedagógico Moderno, busca alcançar a normalidade do aluno, o sujeito desejável. A operacionalização de produção desse sujeito decorre do entrelaçamento de discursos da medicina, fonoaudiologia, psicologia e biologia, dentre outros capazes de instituir e constituir suas verdades sobre quem, como e quando aprendeu.

O discurso que produz o sujeito surdo atrelado à falta, à deficiência, compara-o com um modelo ouvinte tomado como norma e fabrica, então, a anormalidade. Essa busca de corrigir o sujeito, de torná-lo normal, está impressa em um caráter disciplinar.

Viver numa sociedade disciplinar implica “viver sob uma rede quase invisível de normas, valores, verdades, proibições, etc., cujo objetivo é fazer com que cada um seja capaz de se autogovernar” (VEIGA-NETO, 1999, p. 1). Dessa maneira, o poder disciplinar, que advém de um conjunto de transformações sociais e políticas, inscreve-se com a intenção de individualizar, de regular, fazendo do corpo e da vida um domínio do poder. O corpo, como alvo de manipulação, torna-se objeto, portanto, sujeito à docilização.

O controle é permanente e acontece nas sutilezas, na tentativa de enquadrar os sujeitos nos diferentes tempos e espaços. O controle permanente para capturar e enquadrar os alunos que a própria modernidade fabricou e tem fabricado como inaptos, anormais, excluídos no espaço escolar é posto em funcionamento a partir, por exemplo, de estratégias das atuais políticas educacionais. As políticas, ao instituírem normatizações para que o indivíduo se autogoverne, encontram-se amarradas à ideia de que há uma normalização constante pela vigilância do indivíduo sobre si mesmo. Tal autovigilância do indivíduo está condicionada à liberdade de escolha, em que o próprio sujeito, ao mesmo tempo em que é livre para realizar

suas escolhas, se responsabiliza por aquilo que faz de si próprio. Dessa forma, a culpa de estar fora da requerida zona de segurança passa a ser somente do indivíduo.

É nessa ideia de zona de segurança que se percebe o alargamento do que abrange a Educação Especial como uma zona de normalidade, em que se ressaltam os esforços desempenhados pela escola para capturar os sujeitos da educação para a normalidade. A partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica¹⁶, é possível visualizar certo alargamento de seu campo de saber, tendo em vista que,

Tradicionalmente, a educação especial tem sido concebida como destinada apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação. Hoje, com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, afirma-se o compromisso com uma nova abordagem, que tem como horizonte a inclusão. Dentro dessa visão, a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares (BRASIL. MEC/SEESP, 2001, p. 43-44).

Esse alargamento relaciona-se com a inscrição das práticas inclusivas que circulam no entorno escolar moderno como um imperativo no cenário Contemporâneo e que ao mesmo tempo operam como princípio de mobilidade em que todos são convidados a participar, cabendo a cada um movimentar-se livremente para permanecer no jogo social (MENEZES, 2011). A mobilidade e a circulação dos sujeitos estão além dos limites arquitetônicos da instituição escolar e possibilitam a inclusão de todos, incitando-os a participar e a permanecer pelo maior tempo possível nas redes sociais e de mercado.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que é produzida, a Educação Especial produz saberes que possibilitam categorizar e classificar identidades a partir de conhecimentos médicos e estatísticos. Sob esse prisma, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica referem-se à Educação Especial como:

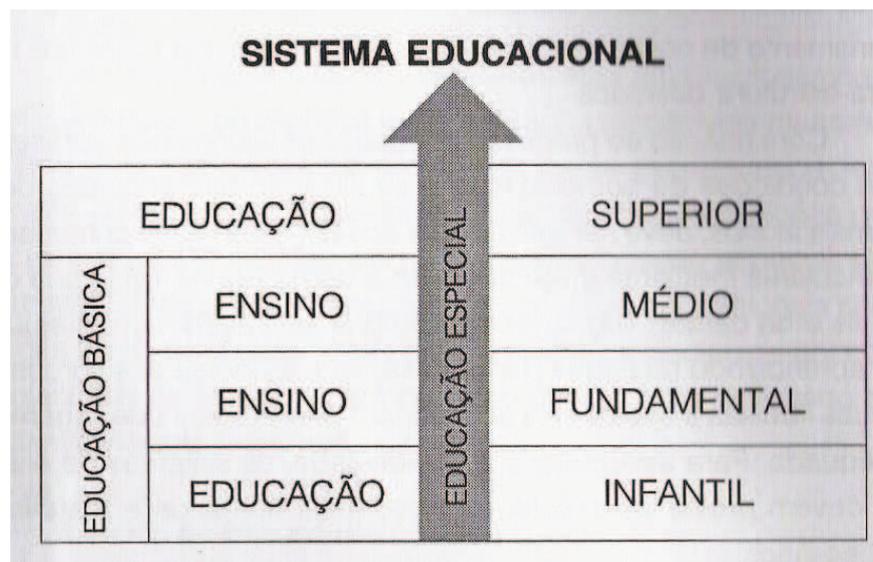
[...] um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e,

¹⁶ Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/txt/diretrizes.txt>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (BRASIL. MEC/SEESP, 2001, p. 27-28).

Tendo em vista os delineamentos desse campo, bem como seu atual entendimento, a Educação Especial transita em diferentes níveis de educação escolar sob o viés de um caráter inclusivo. O enredamento desse campo específico de saber como “parte integrante do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de educação e ensino” pode ser visto no seguinte quadro, ilustrado pelas Diretrizes (BRASIL. MEC/SEESP, 2001, p. 38):

Figura 1 – A Educação Especial como parte integrante de todo o sistema educacional brasileiro
Fonte: Diretrizes (BRASIL. MEC/SEESP, 2001, p. 38).



A construção desses saberes sobre a população coloca os sujeitos em um constante jogo de comparabilidade, identificando grupos de risco, aproximando-os ou afastando-os da média estipulada como normal, enfim, fabricando-os como normais ou anormais. Na sociedade de seguridade, o normal aparece primeiro, e a “norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório” (FOUCAULT, 2008a, p. 83). Dito de outro modo, na sociedade de seguridade, primeiro se observa, depois a norma emerge, e posteriormente se intervém para normalizar.

As operações de normalização decorrem tanto no sentido de trazer os desviantes para a área da normalidade, quanto no de naturalizar sua presença no contexto social em que circulam. Para isso, é visível a criação de estratégias políticas que visem à normalização das irregularidades que caracterizam a população. Visualizo, então, com a oficialização e a celebração da Libras, por exemplo, estratégias de normalização postas em funcionamento sob o manto da diferença surda. Com a disseminação da Libras, a diferença passa a ser nomeada para que possa ser corrigida, registrada ou apagada. Em tempos de Educação para Todos, a classificação das diferenças contribui para materializar o sucesso da inclusão escolar na escola Contemporânea. O disciplinamento, a correção, a normalização dos sujeitos marcadamente como diferentes que transitam cada vez com mais visibilidade nos espaços escolares passam a dar o tom das práticas pedagógicas ali engendradas, tendo em vista que é na escolarização que reside a possibilidade de civilização dos sujeitos (ACORSI, 2009).

Com tais saberes que constituem, normalizam e inventam a Educação Especial e os alunos marcados e mantidos nessa rede discursiva, invisto a seguir na compreensão de como a educação de surdos se inscreveu nesse cenário escolar, pedagógico e discursivo de saber.

2.1.1 Uma trama discursiva que constitui historicamente a educação de surdos

As diferentes formas de olhar e trabalhar com os sujeitos surdos ao longo do tempo são constituídas e constituem uma trama discursiva da qual me ocupo neste momento. Saliento que entendo a trama discursiva como uma produção a partir das relações engendradas dentro de um discurso. Ao remeter-me a essa trama, busco por práticas discursivas que “moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (VEIGANETO, 2007b, p. 113).

Neste subcapítulo, articulo alguns saberes das políticas educacionais, dos especialistas da área da surdez e das pesquisas acadêmicas que contextualizam a surdez, os sujeitos surdos e sua escolarização em diferentes momentos históricos. Percebo tais articulações como condições de possibilidade para debruçar-me no foco que assumo – das práticas pedagógicas que constituem aluno e sujeitos surdos.

Ao articular a história da educação de surdos, não tenho a intenção de comparar as práticas produzidas sobre os surdos, pois não há uma lógica de eliminar umas às outras, e sim

de construí-las a partir de nossos conhecimentos e interpretações sobre como o sujeito surdo é constituído e constitui outros discursos que o interpelam.

Ao trazer o termo *prática*, entendo-a, a partir dos estudos de Foucault, que não é somente a atividade de um sujeito, mas também a existência de determinadas regras vinculadas a esse sujeito desde o momento de sua fala ou ação. Tais regras não são determinadas por teorias, e sim as constituem. Tomo prática e teoria como indissociáveis para evidenciar que a educação de surdos se institui por campos de saberes que regulam e controlam determinadas práticas que produzem o sujeito surdo na escola, ou seja, a prática abarca a teoria, pois, ao mesmo tempo em que é constituída por ela, também a constitui (FOUCAULT, 2004).

A educação de surdos é atravessada, ao longo do tempo, por questões clínicas, assistencialistas, pedagógicas, sociais, religiosas e políticas que instituem diferentes práticas educativas. Ressalvo que não me ocupei em descrever uma interpretação cronológica e de situar elementos como uma possível sequencialidade para contar fatos que compõem a educação de surdos. Busquei as referências ligadas às condições de possibilidade para que se passe a olhar e a falar de determinadas formas sobre a surdez, os alunos surdos e as práticas inscritas nesse contexto. Compreendo que “são as práticas concebidas ao mesmo tempo como modos de agir e de pensar que dão a chave de inteligibilidade para a constituição correlativa do objeto” (FOUCAULT, 2004, p. 238). Parto do pressuposto de que, ao falar sobre alguma coisa ou alguém, estamos empreendendo sempre um exercício de poder, em que os significados que damos às coisas e às pessoas são social e culturalmente produzidos.

2.1.1.1 Condições de possibilidade para pensar o sujeito surdo na educação

Início esta produção sobre as práticas que inscreveram e inscrevem a história da educação de surdos, a surdez e os sujeitos surdos, tomando a Espanha do século XVI. A educação, nesse tempo, era ministrada por religiosos e direcionava-se aos filhos de nobres e aos príncipes herdeiros, com o intuito de dar-lhes condições para que assumissem e mantivessem os bens da família. O trabalho do pedagogo e monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) teve expressiva repercussão nessa época, pois Leon atendeu dois dos irmãos do Conde de Castilha, da Espanha, que eram surdos. A surdez representava uma ameaça à sucessão no reino; dessa forma, o monge investiu esforços para que os herdeiros

surdos aprendessem a palavra falada, a leitura e a escrita, dentre outros requisitos necessários que comprovassem suas capacidades perante as exigências do reino. O trabalho desenvolvido nessa ótica centralizava a fala e a oralização no ensino como condição de legitimar e reconhecer as pessoas surdas na sociedade, principalmente as descendentes de famílias nobres (THOMA, 2006).

A concepção clínica da surdez, localizando a reabilitação do sujeito surdo e o uso da palavra oralizada como condições de desenvolvimento e interação social, vai inscrevendo suas ações sobre o corpo surdo e configurando um modelo de sujeito. Segundo tal modelo, a partir de práticas de normalização, numa lógica binária, o surdo deverá ser o mais parecido possível com o modelo normal, ou seja, o ouvinte, confirmando a “certeza moderna¹⁷” da normalidade ouvinte. Nesse sentido, ressalvo que os saberes que se instituem com a Modernidade se centram na exterioridade, para aquele ou aquilo que não conhecemos, visando a colocar tudo na ordem, a fim de que tudo ocupe seu devido lugar.

Já no século XVIII, Charles-Michel de l'Épée, em meados de 1760, em Paris, funda a primeira escola pública para surdos, instituindo um método que consistia em ensinar a língua francesa por meio de gestos. Nessa concepção, o ensino concentrava-se, primeiramente, na memorização e no conhecimento de gestos e de seu significado visual, para que mais tarde os alunos fossem conduzidos a associar o sinal com a palavra escrita em francês (LOPES, 2007b). O método pautava-se na ideia de que “a repetição e a memorização eram partes necessárias do processo de ensino: a mente deveria ser fartamente impregnada por idéias” (SOUZA, 1998, p. 149).

As diferentes ênfases que pautavam a educação de surdos, ora no viés oralista, ora no viés da comunicação gestual, permitem pensar que discursos na área da surdez, articulados com a ideia de incapacidade, limites, correção, tomam configurações que passam a permitir outras abordagens pedagógicas sobre o corpo e a língua surda. Dessa forma, não afirmo que a circulação desses discursos anule ou supere a existência de outros, mas sim que, em um dado momento, alguns saberes se sobressaem dentre outros.

A ênfase de alguns saberes em relação a outros dissemina distintos comportamentos e posturas pedagógicas. Nesse sentido, em 1857 inaugura-se a primeira escola de surdos brasileira, no Rio de Janeiro, sob influência do Instituto de Paris. O Instituto Nacional de Surdos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, desenvolveu-se com acento na

¹⁷ Para pensar o sujeito surdo que, por meio das práticas discursivas e pedagógicas, é constituído como aquele que precisa ser normalizado, ser familiarizado, entendo os saberes que se instituem na modernidade, ora expressos como certeza moderna, a partir da ideia de que “tudo o que é externo, tudo o que está fora do lugar incomoda, daí a necessidade constante de estar ordenando e normalizando” (LUNARDI, 2003, p. 128-129).

caridade e na benevolência, atendendo primeiramente surdos do sexo masculino. Em 1931, passou a receber mulheres, oferecendo oficinas de costura e bordado. O Instituto, com o passar do tempo, foi institucionalizando práticas com ênfases clínico-medicalizadoras, como o serviço de estimulação precoce, o centro de diagnóstico e adaptação de prótese otofônica e um laboratório de fonética.

Percebe-se, historicamente, que as práticas gestuais de educação e de interação social com os alunos surdos se intensificaram no século XVIII e foram sendo interpeladas, no século XIX, por práticas de cunho oralista. Esse acontecimento fortaleceu-se principalmente devido à influência e repercussão mundial do Congresso de Milão, em 1880. O Congresso de Milão foi uma conferência internacional de educação de surdos que enfatizava e motivava a tendência oralista na escolarização de alunos surdos. Ancorado nessa perspectiva, o indivíduo surdo teria condições de desenvolver-se e integrar-se socialmente a partir da centralidade da fala no trabalho pedagógico. Com isso, sinaliza-se a ideia de que a condução ao desenvolvimento e à integração social do aluno surdo está associada ao acesso à língua oral.

O conceito de integração social começa a transitar e a intensificar-se mundialmente. No final dos anos 1980, inscreveu-se no Brasil, alavancando e centralizando na educação recorrências de “igualdade” e “direito de todos”, inscritas politicamente a partir da Constituição Federal de 1988¹⁸. A referida Constituição Federal, com o embate de “instituir um Estado democrático”, traz, em seu Capítulo III, Seção I da Educação, no artigo 205, o reconhecimento da educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a partir do princípio de igualdade de condições para o acesso e para a permanência na escola. A acessibilidade e a permanência do aluno deficiente na escola encontravam suporte legal em seu artigo 208, com o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

A Constituição não menciona os alunos surdos, mas deixa subentendida a ideia de categorização destes junto às pessoas com deficiência, conforme nomenclatura usada na política. Inquietada com essas amarras, percebo que os discursos dessa política evidenciam uma postura orientada pelo princípio de igualdade, a qual se mostra aberta e flexível para receber todos. Ao partir do pressuposto de que a escola é um espaço para todos, compreendo que tal espaço, ao ser oferecido “preferencialmente”, deixa linhas para se pensar com um tom de escolha, algo a ser negociável, pois não oferece atendimentos educacionais obrigatórios. Parece-me que, sob a égide de uma sociedade democrática, em que transitam e recorrem

¹⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 12 jul. 2012.

expressões como *igualdade* e *direito de todos*, a escola surge como uma das instituições que colocam em funcionamento tanto a pluralidade escolar quanto a ideia de educação para as pessoas com deficiência como uma possibilidade.

Ao mesmo tempo em que documentos e políticas públicas se instauram, orientando as práticas educativas na educação e na educação de surdos, movimentos que ora se sobressaem, ora esmorecem, entrelaçam-se, reinscrevendo discursos produzidos e produtores dessa rede de relações. Ao pensar dessa forma, remeto-me ao final do século XX e início do século XXI, em que os sinais reaparecem, mas com outros sentidos e significações, (re)configurando a língua de uma comunidade e a cultura surda como elementos inerentes ao processo educativo. Introduz-se, no cenário educacional, social, cultural e político, a questão da diferença, interpretada, tensionada e trabalhada nos dias atuais na cultura pedagógica em que nos inscrevemos.

Potencializam-se, então, discussões que envolvem os surdos como sujeitos de identidades culturais construídas nas comunidades surdas, sujeitos esses produzidos por artefatos peculiares dessa cultura. Nesse sentido, a diferença surda é caracterizada, sobretudo, pela especificidade linguística dos sujeitos.

Hall compreende identidades como algo construído dentro do discurso,

[...] produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma ‘identidade’ e seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna (HALL, 2000, p. 109).

Não há uma essência surda, uma identidade fixa – “os surdos, entendidos como povo ou grupo que se nomeia como tal, estão inscritos na ordem do acontecimento cultural, ou seja, na ordem da luta permanente do tornar-se, do vir a ser, frente a outro(s) grupo(s)” (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 127).

Ao pensar o sujeito surdo nessa esteira discursiva, é possível considerar a ideia de que identidade e diferença são produzidas nas tramas da linguagem e da cultura e que emergem de relações de poder que nomeiam, demarcam e classificam os significados validados e estabelecidos simbólica e discursivamente, instituindo a norma. Em face disso, a escola e as práticas pedagógicas emergem como um dos espaços de normalização dos sujeitos, isto é,

esses espaços não apenas se voltam para a busca do modelo a ser alcançado, como também é neles que se fortalece o modelo de normalidade.

Na escola, instituição que se constitui e se movimenta com as práticas políticas de Estado, vivemos em formas de organização de vida que coexistem – a Modernidade e a Contemporaneidade. Essas formas de vida têm nos feito experimentar a posição de estranho e de estrangeiro dentro de espaços que acreditávamos estar dominados por nós. Tal posição, mostrada por Kohan (2007), coloca o estrangeiro, o estranho, o outro, no lugar de fora, do exterior, da falta, da ausência, da impotência; porém, o autor argumenta que, a partir de outro lugar, podemos inventar pensamentos que venham a desacomodar, desestabilizar e inquietar, provocando outras formas de relações na escola.

A escola encontra-se preocupada em envolver todo o espaço educacional e seus processos numa relação intrínseca de poder, de captura, produzindo subjetividades. Pensar a educação de surdos nessa perspectiva instiga-nos a tensionar os processos linguísticos que vêm se constituindo em toda a história dos surdos e da surdez.

Com os sinais ocupando cada vez mais espaço na vida cotidiana e escolar dos surdos, estes vêm a ter contato com duas línguas, a língua portuguesa e a língua de sinais (no nosso país, denominada de Língua Brasileira de Sinais – Libras) (QUADROS, 2005). Nessa alternativa pedagógica, a língua de sinais é uma língua visual-espacial, pela sua localização no corpo do surdo e pela sua expressão visual, sendo emitida e recebida na comunicação e na interação com surdo e/ou entre surdos.

Ao considerar-se o uso de duas línguas no processo de aprendizagem e desenvolvimento do surdo, como a língua portuguesa e a língua de sinais, evidenciam-se duas abordagens na educação de surdos, a Comunicação Total e o Bilinguismo. O eixo norteador que envolve a Comunicação Total é a questão do uso concomitante das duas línguas com os alunos surdos. Já o eixo norteador que envolve o Bilinguismo é o reconhecimento do direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua natural, a língua de sinais, levando em consideração os aspectos sociais e culturais em que está inserida.

A língua de sinais, a partir de práticas de comunicação e interação, ganha outras visibilidades, e, em 1984, segundo Wrigley (1996), a UNESCO declara que a língua de sinais deveria ser reconhecida como um sistema linguístico. Tal movimento é fortalecido a partir de discussões articulando discursos que inscrevem a surdez como “experiência visual”. Nesse patamar discursivo, dissemina-se a ideia de que “a criança surda depende do senso da visão para se comunicar e aprender [...]” (WRIGLEY, 1996, p. 29).

Nesse sentido, longe de demarcar uma lógica binária para discorrer sobre a surdez, ressalvo que os discursos que a permeiam se deslocam do campo da audiologia e enfatizam a constituição dos surdos a partir da sua diferença. Dessa forma, a normalidade ouvinte é colocada sob suspeita:

[...] em vez de submeter aos surdos uma etiqueta de deficientes da linguagem, compreendê-los como formando parte de uma minoria linguística; em vez de afirmar que são deficientes, dizer que estão localizados no discurso da deficiência (SKLIAR, 1999, p. 24).

Articula-se a língua de sinais e sua relação com diferentes ênfases com o desenvolvimento do sujeito surdo, a aprendizagem escolar, a interação social, a diferença dos sujeitos surdos, a aprendizagem da língua portuguesa e os sentidos culturais da comunidade surda. Diante disso, ao mesmo tempo em que a língua de sinais se inscreve culturalmente na vida dos sujeitos surdos, também assume significativa visibilidade nas políticas públicas e propostas educacionais.

Parece-me que a sociedade Contemporânea, por meio de estratégias sutis de visibilidade, tem produzido cada vez mais diferentes. Inquieta-me, dentre outros aspectos nesse patamar discursivo, que o refinamento das práticas pedagógicas, “ao mesmo tempo em que tem invocado e providenciado uma legislação que acolhe a diferença em processos inclusivos na escola, tem também visibilizado um numeroso conjunto de ‘outros’” (COSTA, 2008, p. 494).

Potencializo tal inquietação, levando em consideração que a diferença é construída; desse modo, o aprimoramento das técnicas de ver das lentes dos especialistas e a proliferação de diferentes recorrências possibilitadas pela sociedade permitem apreciar e sinalizar um movimento constante de “outros”, até então invisíveis. Marcar, classificar, visualizar e retirar da sala de aula essas diferenças emergentes, que perturbam a ordem da escola moderna, constitui-se como uma estratégia adotada pelos professores para controlar um grupo menor de alunos “normais”.

A história da educação de surdos não só constitui formas de olhar e trabalhar com os alunos, como também produz tipos de sujeitos surdos. Sujeitos enredados em formas de vida atravessadas por tensionamentos que os definem ora como anormais, ora como normais e ora como sujeitos culturais que possuem uma língua própria, uma identidade surda, mas que, devido à surdez que possuem, necessitam estar amparados legalmente nos direitos das pessoas

com deficiência, etc. Nesse sentido, Morais (2008), em sua dissertação de mestrado¹⁹ *Formações rizomáticas da diferença: narrativas para a produção da pedagogia surda*, mostra como os professores surdos e ouvintes narram certas noções epistemológicas produzidas ao longo da história da educação de surdos e como essas noções foram se engendrando, constituindo-se no que hoje se convencionou chamar de Pedagogia da Diferença. A autora, ao final de sua pesquisa, diz que Pedagogia da Diferença é mais uma invenção metodológica, que tende a preocupar-se mais com a estrutura espacial do que com uma mudança discursiva.

Pensar a surdez produzida no interior de diferentes campos discursivos, como os clínicos, linguísticos e educacionais, dentre outros, é olhá-la para além da materialidade do corpo construída culturalmente. Filio-me a Lopes para ver a surdez como “uma grande invenção [...], como construção de um olhar sobre aquele que não ouve” (LOPES, 2007b, p. 7). Culturalmente, produzimos o anormal, o diferente, o surdo, o deficiente, dentre outros, sustentados por um conjunto de justificativas que escolhemos para posicionar nosso entendimento do que somos e do que o outro é.

Ao produzir sujeitos surdos e classificá-los em determinados entendimentos, encontramos, na escola, técnicas pedagógicas e disciplinares desenvolvidas com a intenção de educar, disciplinar e conduzir os corpos, dentre os quais, os surdos. A escola Moderna funciona operando um conjunto de máquinas encarregadas de produzir os sujeitos para cada tipo de sociedade, ou seja, operando como o lugar que sabe educar e instaurar a ordem.

¹⁹ Pesquisa extraída da consulta às bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a acervos de expressivas universidades que possuem surdos pesquisadores e trabalhos sobre surdos: teses e dissertações da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Saliento, no entanto, que outras universidades compuseram esse terreno de consultas, tais como a Universidade de Campinas (UNICAMP), a Pontifícia Universidade Católica (PUC – Rio de Janeiro), a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA – Canoas/ RS), a Universidade de São Paulo (USP - Ribeirão Preto) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Para tal imersão, elenquei três descritores que me auxiliaram no refinamento das pesquisas no período de 2000 a 2011 que abordavam a educação de surdos, a surdez e os sujeitos surdos; são eles: educação especial, educação de surdos e inclusão escolar. Tais descritores foram marcados porque trabalhos relacionados a alunos surdos podem ser visíveis nas discussões da educação especial, tendo em vista que a educação de surdos se encontra envolta política, discursiva e pedagogicamente por esse campo, e nas da inclusão escolar, pois também nos deparamos com a escolarização dos alunos surdos nesse campo, devido às políticas governamentais instituírem e orientarem práticas pedagógicas, posturas e concepções educacionais. Ao realizar esse recorte, selecionei 26 pesquisas de pós-graduação, das quais nove são teses e 17 são dissertações. Esclareço que o critério temporal que elenquei para direcionar as buscas de pesquisas extraídas nesse momento não é o mesmo que marca minha investigação de doutorado. Tal justificativa é decorrente de que minha intenção, com esse recorte das pesquisas existentes, é vislumbrar como as práticas pedagógicas ligadas aos alunos surdos vêm sendo pensadas recentemente por outros pesquisadores e em que sentido meu foco investigativo se torna, então, produtivo e articula outra leitura possível desse enfoque. Reitero que me preocupo, nesta parte da investigação, não só com como e o que circula na educação de surdos, mas principalmente com o modo como, a partir dela, construo meu foco de investigação.

Lunardi pontua que os sujeitos surdos, inventados, produzidos culturalmente, “alvos das técnicas e dos mecanismos de normalização, também estão em posição de exercer o poder e, por sua vez, de sofrer sua ação” (LUNARDI, 2006, p. 1). Dessa forma, esses sujeitos são atravessados por relações de poder, a partir de diferentes práticas dentro e fora da escola.

A década de 1990 configura-se como um tempo marcado por reformas educacionais e movimentos que instigaram pensar a Educação Especial, a educação de surdos, em outras redes discursivas. Um forte movimento que se desdobrou em outras práticas e discursos na educação de surdos foi o princípio de igualdade, configurado expressivamente em discussão mundial a partir da Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, no ano de 1994. Esse encontro instituiu a Declaração de Salamanca²⁰, sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, que, a partir da ideia de Educação para Todos²¹, reconhece “[...] a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino [...]” (SALAMANCA, 1994, p. 1).

Com isso, numa lógica de “Educação para Todos”, parte-se da ideia do direito à educação, de uma pedagogia centrada no aluno e em suas características e necessidades como condição para a construção de uma sociedade inclusiva e de um sistema educacional eficiente para atender à diversidade de alunos na escola. Algumas orientações prescrevem, nesse documento, “linhas de ação” (SALAMANCA, 1994) para pensar a diversidade dos alunos surdos, tais como políticas atentas para a questão linguística da comunidade surda, ou seja, para “garantir o acesso à educação em sua língua nacional de signos” (SALAMANCA, 1994, p. 7).

Como um dos documentos de maior repercussão mundial, a Declaração de Salamanca ressalta princípios para pensar a educação de todos numa ótica de inclusão escolar – ótica essa imersa em conceitos que percebem a inclusão a partir da ideia de integração escolar. Dessa maneira, compete ao aluno deficiente desenvolver-se e apresentar condições para frequentar a

²⁰ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

²¹ O Programa de Educação para Todos nasceu em 1990, resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, com a meta de proporcionar a educação básica a todas as crianças e de reduzir a taxa de analfabetismo entre os adultos até o final da década. O Programa preocupa-se com a educação e a proteção da primeira infância, o ensino primário gratuito e de qualidade para todas as crianças, a aquisição de competências necessárias para atender às necessidades educativas de todos os jovens e adultos e a criação de metas para combater o analfabetismo, a disparidade do gênero no acesso em busca da igualdade e da melhoria da educação. Esse acontecimento influenciou a educação mundialmente, instituindo princípios que orientaram políticas e práticas pedagógicas. Vários documentos legais se inscreveram no Brasil após essa conferência para complementar e sustentar a ideia de todos os alunos na escola, incorporando saberes, crenças, práticas, princípios que articulem a educação de todos, e reconfigurando os alunos deficientes nos debates políticos (UNESCO, 1990).

sala do ensino regular. Dito de outro modo, nessa lógica, percebe-se não a obrigatoriedade de estar na sala regular, mas uma negociação que incide no próprio aluno.

Sendo assim, os alunos surdos encontram-se enredados em discursos inclusivos que operam na condução de sujeitos cada vez mais empenhados na sua integração escolar e social. Trata-se de discursos que funcionam como condição para que melhor se governem os sujeitos e que, dessa forma, servem como práticas de governmentação que tendem a potencializar suas ações.

Afinal, se aquilo que está em jogo é executar o melhor – mais efetivo, mais econômico, mais permanente – governmentação da população, então é preciso, antes de mais nada, promover o maior ordenamento possível dos elementos que a compõem. Tal ordenamento, na lógica das políticas de inclusão, funda-se no direito à igualdade, aqui entendida como mesmas garantias de acesso e permanência para todos. O ordenamento dá-se por operações de aproximação, comparação, classificação e atendimento das especificidades (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 8).

Assim, discursos de uma “Educação para Todos” foram se (re)definindo legalmente em nosso país, por influência de documentos como a Declaração de Salamanca, dentre outros, com ações políticas inclusivas, principalmente a partir das últimas décadas do século XX. A década de 1990 trama movimentos que (re)configuraram práticas e posicionam a Educação Especial na centralidade de discursos atuais.

Na discussão de “Educação para Todos”, a Educação Especial passa a ser inscrita em campos políticos, pedagógicos e sociais no Brasil. Percebe-se isso com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394, de 20 de dezembro de 1996²², tramitando nacionalmente para pensar a escola e a educação envolvendo as pessoas com deficiência. Tal documento dedicou um capítulo inteiro para a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Define a Educação Especial como “modalidade de educação escolar, preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Nessa perspectiva de educação escolar na rede regular, o acesso e a permanência dos alunos envolvidos ficam condicionados ao serviço ofertado de AEE e aos espaços pedagógicos que ali se inserem, para complementar a proposta inclusiva que começa a se fortalecer em nosso país. Entendo que a condição de permanência do aluno no sistema está ajustada ao investimento dos outros, por meio de ações, como práticas específicas, flexíveis, adaptadas, que possibilitem sua participação na vida em

²² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm>. Acesso em: 12 jul. 2012.

sociedade. Dessa maneira, o sujeito tem de perceber o que deve ser feito e o que deve ser evitado para que possa permanecer no grupo.

Permanecer no grupo é uma condição de participação dos sujeitos no grupo. Ao estarem incluídas nos grupos, na escola, e pelas estratégias estabelecidas pelas políticas de inclusão, as pessoas tornam-se alvos fáceis das ações do Estado. Nesse sentido, concordo com Lopes:

Trata-se de ações que visam conduzir as condutas humanas dentro de um jogo com regras definidas, no interior dos distintos e muitos grupos sociais. Tais regras não engessam as relações nem mesmo a participação variada da população e dos indivíduos em cada ação em que se mobiliza ou é mobilizada (LOPES, 2009a, p. 111).

Entendo que a condição para que o sujeito surdo possa permanecer no grupo parte do domínio da língua de sinais e o tem como eixo central. O domínio da língua de sinais institui-se em tempos de discursos inclusivos, em que prolifera a defesa da diferença, se aceitam as minorias e se incluem todos. Tais premissas compõem a escola inscrita em práticas ora Modernas, ora Contemporâneas, gestadas por uma lógica de Estado. Em face disso, compreendo que a língua de sinais funciona como uma estratégia de normalização, cada vez mais minuciosa, necessária para produzir sujeitos úteis, produtivos, governáveis e capazes de se autogovernar.

À medida que o movimento da inclusão escolar se propaga no país no final da década de 1990, instaura-se um relevante espaço de produção e discussão na área da surdez, dos sujeitos surdos e da diferença surda – surge o Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O NUPPES, sob a coordenação do Professor Dr. Carlos Bernardo Skliar, “funcionou como um centro tanto produtor e irradiador de conhecimentos e formador de especialistas no campo dos Estudos Surdos quanto catalisador de ações políticas em prol dos direitos humanos” (LOPES, 2007b, p. 31).

Aqui, vinculo a esta discussão uma pesquisa²³ que se ocupou das produções desse grupo de especialistas para potencializar como o sujeito surdo vinha sendo constituído. Pensar o

²³ Ressalto que, no decorrer deste capítulo e da Tese em si, algumas das pesquisas selecionadas nos acervos já citados serão inscritas nas discussões produzidas no presente estudo, mas considero indispensável elencar a seguir outros trabalhos que compuseram essa revisão e que, apesar de não serem pontuados de forma articulada no texto da Tese, me serviram como leituras para investir na organização e na produção discursiva da investigação que defendo. *O silêncio disciplinado: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes*, de Sergio Andres Lulkin (UFRGS, 2000); *Mesmidade ouvinte & Alteridade Surda: invenções do outro surdo no curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria*, de Elisane Maria Rampelotto (UFRGS, 2004); *A produção de significados sobre a surdez e os surdos: práticas discursivas em educação*, de Nidia

sujeito surdo na vertente que ali transitava é marcar a língua de sinais não só como primeira língua de um grupo (surdos), mas também reconhecê-la como um marco cultural. Braga (2006), em sua dissertação de mestrado, *Para além do silêncio: outros olhares sobre a surdez e a educação de surdos*, problematizou as recorrências enunciativas produzidas nos textos escritos pelos pesquisadores do NUPPES sobre os surdos, a educação de surdos e a surdez. Com sua análise, a autora referenciou que tais pesquisadores, sujeitos desse estudo, definem a surdez e os surdos marcados por bases epistemológicas que olham os sujeitos surdos a partir da centralidade da cultura.

Os pesquisadores no NUPPES articulavam ações junto à FENEIS e aos órgãos representativos do Estado pela criação de políticas que abarcassem a diferença surda, o acesso a uma escola de surdos, a propagação da língua de sinais entre os surdos, as escolas e as famílias de surdos, dentre outras questões que fortalecessem a relação dos surdos na sociedade. Nesse sentido, traço algumas articulações com pesquisas acadêmicas de especialistas surdos para tensionar não só como os discursos produzidos constituem diferentes olhares da surdez e dos surdos, mas como se constituem enquanto sujeitos surdos e pesquisadores produtores de outros discursos.

Com o envolvimento e a disseminação acadêmica, discursiva, social e política do NUPPES, a circulação da língua de sinais na vida dos surdos, a identidade cultural e a comunidade surda inscrevem-se, produzindo outros discursos e sujeitos surdos. Miranda (2001), em sua tese de doutorado, *Comunidade dos surdos – olhares sobre os contatos culturais*, abarca as transformações dos surdos de Charqueadas, no Rio Grande do Sul, e sua

Regina Limeira de Sa (UFRGS, 2001); *Os olhares dos surdos: traduzindo as fronteiras da escola*, de Mônica Duso de Oliveira (UFRGS, 2002); *A formação docente na racionalidade inclusiva: práticas de governamento dos professores de surdos*, de Fernanda de Camargo Machado (UFSM, 2009); *As diferenças e a produção das identidades surdas no brincar infantil*, de Ana Cláudia Barella de Oliveira (ULBRA, 2008); *Narrativas Surdas: entre representações e traduções*, de Ana Claudia Muller (PUC-Rio de Janeiro, 2002); *Andamento coletivo como prática de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos*, de Vanessa de Oliveira Dagostim Pires (UNISINOS, 2009); *O currículo de língua de sinais na educação de surdos*, de Carolina Hessel Silveira (UFSC, 2006); *Com a palavra os surdos: o que eles têm a dizer sobre a escola regular*, de Amélia Rota Borges (UFPEL, 2003); *Currículo e Educação de Surdos*, de Daniele de Paula Formozo (UFPEL, 2008); *A produção da anormalidade nos discursos da educação especial*, de Márcia Lise Lunardi (UFRGS, 2003); *Dispositivo curricular de controle: gerenciamento do risco e governamento da surdez no cenário educacional*, de Juliane Marschall Morgenstem (UFSM, 2009); *Marcas surdas: escola, família, associação, comunidade e universidade*, de Vânia Elisabeth Chiela (UNISINOS, 2007); *Educação Inclusiva: uma 'escuta' dos professores surdos*, de Cinara Franco Rechico (UFSM, 2003); *Entre visibilidades da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete*, de Andrea da Silva Rosa (UNICAMP, 2005); *O cinema e a flutuação das representações surdas – que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...*, de Adriana da Silva Thoma (UFRGS, 2002); *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*, de Karin Lilian Strobel (UFSC, 2008); *Cultura surda: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular?*, de Mariana de Lima Isaac Leandro Campos (UFSC, 2008); *A constituição da comunidade surda no espaço da escola*, de Vanessa Sheid Santanna de Mello (UNISINOS, 2011); *A educação dos surdos no RS: currículo de formação de professores de surdos*, de Maricela Schuck (UNISINOS, 2011); *Estratégias de governamento dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar em uma racionalidade neoliberal*, de Graciele Marjana Kraemer (UFRGS, 2011).

relação com as identidades culturais, a diferença cultural, a exclusão, a opressão e a história. Essa discussão mostra que o ensino da língua de sinais é um marco social e simbólico na vida dos sujeitos surdos que foi fortalecendo e instituindo comunidades surdas e a Rede das Comunidades Surdas.

Os movimentos das comunidades surdas impulsionaram o deslocamento da produção do sujeito surdo, que antes se centrava na lógica audista, para uma perspectiva centrada numa forma de ser e estar sendo surdo, pensada a partir deles próprios. Essa discussão é vislumbrada na tese de doutorado *O ser e o estar sendo surdos: alteridade e identidade*, de Perlin (2003 – UFRGS). Ancorado no conceito de diferença, inscreve-se um grupo cultural, um grupo surdo, a partir de uma nova ordem, não mais na deficiência auditiva, e sim na ordem da diferença cultural surda. Pensar nesse viés é visualizar que os surdos são produzidos a partir de uma diferença cultural que os constitui como um determinado grupo. Assim, esses sujeitos são concebidos como “ser surdo”, como “[...] um ser que não remete a uma essência, mas a subjetividades construídas e conjugadas a partir do outro surdo” (LOPES; VEIGANETO, 2010, p. 128).

Ao pensar como a diferença cultural surda constitui sujeitos nessa ótica, considero relevante pensar como as questões curriculares da proposta bilíngue se encontram em relação à diferença cultural. Parto do pressuposto de que as propostas inclusivas e suas relações curriculares apresentam diretrizes voltadas a diferentes grupos sociais. Nesse sentido, encontro, na tese de doutorado *Diferença cultural e educação bilíngue: as narrativas de professores surdos sobre questões curriculares*, de Machado (2009 – UFSC), possibilidades para pensar a educação bilíngue e problematizar verdades que circulam nos discursos e suas relações com uma proposta curricular bilíngue. É possível visualizar que os espaços curriculares, na perspectiva inclusiva, fomentam estratégias que, quando postas em funcionamento, produzem e legitimam práticas que agem na normalização e na produção de sujeitos convenientes aos padrões da ordem dominante.

Considerando a mobilização de especialistas surdos e ouvintes em discussões em torno da educação de surdos, aponto um evento realizado em Porto Alegre em 1999 do qual participei – o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Esse congresso concentrou centenas de profissionais da área e interessados na temática da educação bilíngue para surdos. Entre tais interessados, estavam ouvintes e uma quantidade expressiva de participantes surdos fazendo a história surda do País. Esse evento contribuiu expressivamente para a inscrição do movimento surdo entre os movimentos sociais em prol do reconhecimento das diferenças culturais.

Ao final do referido evento, foi entregue ao então Governador do Estado do Rio Grande do Sul, Olívio Dutra, um documento elaborado pelos surdos com apontamentos sobre a Libras e algumas demandas que ela instiga, como o direito ao intérprete, o reconhecimento no Estado como língua oficial e diretrizes surdas para a educação. Tais questões, pautadas por especialistas surdos e ouvintes da área da surdez e da comunidade surda no final da década de 1990, atualmente encontram-se diluídas como lutas da comunidade surda e práticas na escolarização dos alunos surdos.

Como lutas para pensar a educação de surdos como invenção surda pela manutenção de sua própria existência, deparamo-nos com o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão, conforme Decreto nº 10.436/02 (BRASIL, 2002). Com a legitimação da Libras, inúmeras questões relacionadas à educação de surdos tomaram forma e reinscreveram práticas nas salas especiais e nas escolas especiais para alunos surdos e nas escolas regulares como movimentos pensados para a inclusão de todos na escola. Essa aproximação e esse convívio de todos na escola são visíveis como uma possibilidade de inclusão escolar. No final do segundo mandato do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1999–2002), proliferaram os movimentos inclusivos, instituindo os serviços da Educação Especial na escola regular e a reorganização dos espaços de AEE, dentre outras ações que acabaram funcionando como estratégias de convencimento e de assujeitamento dos indivíduos sobre a inquestionabilidade das ações da escola inclusiva (RECH, 2010). Entendo que, ao mesmo tempo em que a disciplina Moderna funciona para produzir corpos dóceis (FOUCAULT, 1990), o controle Contemporâneo produz corpos flexíveis como formas de assujeitamento e subjetivação no mundo atual. A esse respeito, Veiga- Neto (2008d) explica que

O dócil, tendo sido objeto das estratégias disciplinares, faz delas parte de sua alma, de modo que submete-se a elas, por si mesmo; eles são capazes de se autogovernarem. Um sujeito flexível é diferente: ele é permanentemente tático. Por isso, na busca de maior eficácia para atingir seus objetivos, o sujeito flexível apresenta comportamentos adaptativos e está sempre preparado para mudar de rumo, de modo a enfrentar melhor as mudanças. A docilidade, por ser estável e de longa duração, é da ordem da solidez moderna; a flexibilidade, por ser adaptativa, manhosa, é da ordem da liquidez pós-moderna (VEIGA-NETO, 2008d, p. 54).

Movida a tensionar como estratégias são postas em funcionamento, articulo uma pesquisa que tensiona a relação que a língua de sinais imprime na vida escolar dos sujeitos surdos como uma estratégia de controle para que permaneçam na sala regular. Essa

permanência fica condicionada não só à difusão da língua de sinais pela escola e pela comunidade, mas também à aprendizagem e ao uso que o próprio surdo faz dela. Santoro (2002), em sua tese de doutorado *Escritos de surdos: resistência e assujeitamento*, analisou e discutiu como os surdos se apropriam do mundo letrado, considerando que tais apropriações representam uma forma de resistência manifestada por uma tentativa de autoria. A partir desse estudo, é possível perceber que a regulação e o controle exercidos pelo discurso pedagógico conferem fraco poder político ao surdo, aliado ao fato de que as normas da língua dominante que lhe são impostas são uma forma de assujeitamento. Por outro lado, a análise desses textos escritos também mostrou a intenção de seus autores de controlar sentidos: a busca pelo sentido está presente tal e qual nos textos produzidos por ouvintes.

Nessa lógica, alguns documentos legais, como o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005²⁴ (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), ao defenderem o princípio da educação para todos, asseguram serviços e estratégias que precisam ser desenvolvidos para que todos estejam e permaneçam na escola, reforçando o convencimento de todos juntos mobilizarem-se para que a inclusão aconteça. Essa política pontua a inclusão da Libras como disciplina curricular; a formação do professor de Libras e do instrutor de Libras; o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; a formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa; a garantia do direito à educação e à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

Penso que essas estratégias de convencimento do discurso inclusivo, apesar de desterritorializarem a Educação Especial, trazem o AEE como parceiro responsável para os êxitos das propostas de educação inclusiva. Percebo que a intenção das políticas inclusivas é a de extinguir a Educação Especial como um lugar à parte, mas, quando instituem as práticas do AEE, estão reorganizando esse espaço especial em uma reconfiguração que o coloca dentro da escola regular.

Dessa forma, como uma alternativa para tensionar como esse discurso político vem produzindo ações e sujeitos surdos na lógica inclusiva, encontro no Decreto nº 6.571, de 2008²⁵ (BRASIL, 2008), que dispõe sobre o AEE, algumas orientações sobre as condições de acesso, participação e permanência desses educandos no ensino regular. Os alunos surdos são

²⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2004-2006/2005/Decreto. Acesso em: 12 jul. 2012.

²⁵ Este Decreto dispõe sobre o AEE, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6253, de 13 de novembro de 2007. Revogado pelo Decreto nº 7.611/2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 23/07/2012.

pensados, nesse discurso político, a partir dos alunos com deficiência e encontram, no artigo 3º, orientações sobre a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. As orientações abarcam: adequação arquitetônica; formação continuada de professores, gestores e demais profissionais da escola; e elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, incluindo “livros didáticos em Língua Brasileira de Sinais [...] e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo” (2005). Essas orientações dão visibilidade para a forma como as políticas públicas sinalizam o currículo, por exemplo, enquanto um aliado que funciona como dispositivo pedagógico para a captura e a produção do aluno surdo responsável pela sua permanência na lógica inclusiva.

Ao partir da ideia de que hoje nos deparamos com distintas estratégias que capturam o sujeito surdo por meio de ações de normalização para a manutenção e participação de todos nas práticas sociais, sinto-me inquietada com algumas questões. Penso que, em um tempo em que se exalta a diferença surda, em que se propaga e difunde a língua de sinais para os sujeitos surdos, a sociedade investe na ideia de implantes cocleares como uma condução da cultura Contemporânea. Nessa estratégia, cada um, ao olhar para si mesmo, enxerga-se como possibilidade de investimento e de aperfeiçoamento em relação aos seus comportamentos e às suas habilidades cognitivas. Rezende (2010), em sua tese *Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos*, problematiza como os discursos acerca do implante coclear constituem os sujeitos surdos, apontando que a constituição do sujeito se dá pela captura de bebês surdos, por meio do teste da orelhinha, e pela emergência do implante coclear na sociedade como estratégias que normalizam o surdo e subalternam a língua de sinais e a cultura surda. Acredito que os sujeitos produzidos nas práticas Contemporâneas se encontram permanentemente atravessados por discursos que reforçam a necessidade de mobilização para o autoinvestimento.

As questões recorrentes em recentes produções acadêmicas discursivas mostram elementos que se movimentam no campo da surdez, da cultura surda, das identidades surdas, das comunidades, dos movimentos surdos²⁶ e da diferença cultural. Imergir nessa discussão é olhar para como questões que atravessam e produzem o sujeito surdo para a escola e para a sociedade se encontram balizadas por uma centralidade discursiva atual. Parte-se da ideia de sujeito surdo que foi se constituindo como integrante de uma comunidade, como integrante de

²⁶ Movimentos surdos entendidos aqui como movimentos sociais articulados a partir de aspirações, reivindicações, lutas das pessoas surdas pelo reconhecimento de sua língua, de sua cultura (KLEIN, 1998).

uma cultura surda, a partir do espaço e significados que a língua de sinais vai ocupando na vida desses sujeitos.

Digo isso porque, na medida em que se deslocam ênfases de uma visão linguística para a leitura de uma visão cultural, estratégias são instituídas, classificando práticas pedagógicas consideradas mais ou menos apropriadas para a produção de alunos surdos com condições de participação social. Dessa forma, parece-me que se produz uma escola, uma sociedade e sujeitos emaranhados numa mesma lógica – lógica essa que incita a escola a desenvolver ações a partir do projeto inclusivo atual: uma sociedade preocupada com o aumento da participação de todos no sistema, com a produção de sujeitos conscientes que, para se manterem incluídos, têm de investir em si, mobilizando-se permanentemente para tal fim.

Pensando na produção dos sujeitos na lógica inclusiva, concordo com Menezes:

Penso que tais discursos, ao defenderem a necessidade de igualdade de oportunidades e a necessidade de descoberta das potencialidades dos sujeitos com deficiência, acabam operando como estratégias de subjetivação que resultam em ações de autoinvestimento dos alunos. Se todos têm as mesmas oportunidades e todos têm o que desenvolver, basta então que cada um invista em si, cada vez mais e melhor, para que tenha condições de participação na vida em sociedade (MENEZES, 2011, p. 76).

A inclusão, então, pode ser vista como um princípio pedagógico que demanda ações do Estado sobre a população que quer governar. O Estado, no final do século XX e início do século XXI, pressupõe que todos devem estar incluídos nas escolas e nos espaços sociais. Diferentes políticas e ações governamentais assumem como princípio a inclusão de todos no sistema educacional e propiciam que grupos específicos, que ameaçam a si e ao outro, denominados os excluídos na Contemporaneidade, tais como os alunos com deficiência e os sujeitos surdos, passem, a partir de uma lógica de Estado, a fazer os movimentos necessários para permanecer do lado de dentro da escola (LOPES et al., 2010).

Entendendo-se que a inclusão e a exclusão fazem parte de um mesmo processo que acontece no âmbito da norma, as estratégias de normalização às quais os surdos vêm sendo submetidos passam a configurar algo naturalmente necessário para promover maior ordenamento e, conseqüentemente, corroborar a efetividade e a abrangência do governo da população, estando em comunidade ou não (GUEDES, 2009, p. 44).

Os surdos, estando ou não em comunidade, estão suscetíveis a relações de poder, como estratégias de controle e normalização, cada vez mais minuciosas, aproximando, incluindo, comparando e promovendo o ordenamento de todos, em uma categoria denominada de população. As ênfases pedagógicas, por meio da escola e de outras práticas, como os discursos, operam na produção de sujeitos e nas condições para que se pense de determinada forma sobre esses sujeitos. Contudo, entendo que a rede de relações estabelecidas nessa trama discursiva que constitui historicamente a educação de surdos determina práticas e instituições articuladas entre si para funcionarem como estratégias. Estratégias essas, que operam e/ou mantêm o poder de uns sobre os outros e a ação de uns sobre os outros nas sociedades – ora Modernas, ora Contemporâneas.

Ao tecer esse emaranhado discursivo que se ocupa em pensar como a surdez e a produção do sujeito surdo foram sendo inscritas a partir de uma trama de saberes, entendo que não só esses saberes emergem e continuam circulando na Educação Especial, como também esse campo de saber – a Educação Especial – funciona como uma grade de leitura. Trata-se de uma grade de leitura que possibilita outras discussões na área, disseminadas, produzidas, entre outros espaços, em espaços específicos de eventos. Com isso, discorro a seguir sobre como a ANPEd se tornou uma materialidade produtiva, uma rede acadêmica discursiva da qual me aproximei para pensar a educação de surdos.

2.2 A ANPED E SEU ENTRELAÇAMENTO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Parto dos encontros anuais da ANPEd para transitar pela educação de surdos, mais especificamente, pelas práticas que os definem, posicionam e educam. Também parto dos trabalhos aprovados nos 21 encontros para problematizar como os especialistas definem a educação de pessoas surdas e ensinam a pensar sobre ela. Em suma, considero a ANPEd como um espaço de proliferação discursiva e de legitimação de práticas pedagógicas autorizadas por aqueles que avaliam trabalhos ou que assistem a eles como sendo expoentes da pesquisa brasileira, com condições de ser apresentados, por exemplo, aos interessados na temática da educação de surdos. Diante disso, aproximei-me dos trabalhos apresentados nos eventos anuais da ANPEd nas décadas de 1990 e 2000, para compreender em que condições os discursos referentes aos sujeitos surdos emergem.

Esclareço que minha intenção não é tratar a ANPEd como um evento em si, mas tomá-la como um espaço, como uma rede acadêmica discursiva em que práticas – entendidas nels os discursos – circulam e operam, conforme Biroli (2008), “como materialidade que implica em regras específicas para o dizer e para o dizível, e não como expressão de realidades mais essenciais ou originais” (BIROLI, 2008, p. 122).

Não recorri à apreensão do discurso considerado o mais apropriado para o momento, e sim da condição de possibilidade para verdades que constituem formas de pensar a educação de surdos e a constituição de tais sujeitos. Transitando nessa cadeia metodológica, elegi pilares que me alertaram de que “o problema não é de se fazer a partilha entre o que um discurso revela de cientificidade e da verdade e o que revelaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior dos discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos” (FOUCAULT, 2005, p. 7). Para compreender as relações que as verdades dos discursos produzem, sem entrar em juízo de valor, recorro à ANPEd e à forma como se constituiu como um evento, como um espaço entrelaçado com a Educação Especial onde circulam especialistas e um emaranhado de saberes que tecem a educação na Contemporaneidade.

A ANPEd é um evento de âmbito nacional que ocorre anualmente desde 1976 e fomenta o desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da educação no Brasil. Ao longo dos anos, tem se projetado no país e fora dele como o mais relevante fórum de debates das questões científicas e políticas da área da educação, instituindo-se como referência para acompanhamento da produção brasileira no campo educacional. As atividades da associação estruturam-se em dois campos: o primeiro é o Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED), que reúne sócios institucionais e os Programas de Pós-Graduação; o segundo campo engloba os Grupos de Trabalho temáticos, os quais congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializado da educação. Os Grupos de Trabalho, para se constituírem, necessitam ter dois anos de desempenho como Grupos de Estudo, aprovados previamente na Assembleia Geral²⁷.

A ANPEd é, neste momento, um evento na área de educação que concentra trabalhos de pesquisadores brasileiros em diferentes temáticas, compondo ao todo 23 Grupos de Trabalho, assim distribuídos e nomeados:

²⁷ Dados retirados do *site* www.anped.org.br/internas/ver/sobre-a-anped. Acesso em: 14 out. 2012.

- GT02 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
- GT03 – MOVIMENTOS SOCIAIS, SUJEITOS E PROCESSOS EDUCATIVOS²⁸
- GT04 – DIDÁTICA
- GT05 – ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL
- GT06 – EDUCAÇÃO POPULAR
- GT07 – EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS
- GT08 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES
- GT09 – TRABALHO E EDUCAÇÃO
- GT10 – ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA
- GT11 – POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
- GT12 – CURRÍCULO
- GT13 – EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
- GT14 – SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
- GT15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL
- GT16 – EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO
- GT17 – FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
- GT18 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
- GT19 – EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
- GT20 – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
- GT21 - EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
- GT22 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL
- GT23 – GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO
- GT24 – EDUCAÇÃO E ARTE

Ao debruçar-me sobre os materiais em busca de trabalhos que pensavam a educação de surdos no período de 1990 a 2010 entre os 23 GTs²⁹ da ANPEd, encontrei 57 trabalhos localizados em dois espaços distintos. Deparei-me com 54 trabalhos que abordam a temática da educação de surdos no espaço discursivo do GT 15 – Educação Especial –, de 1992 até 2010, e com 3 trabalhos no espaço discursivo do GT 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e

²⁸ O GT 03 até 2010 era conceituado Movimentos Sociais e Educação e a partir de 2011 passou a ser Movimentos Sociais, sujeitos e processo educativos.

²⁹ Tive acesso aos trabalhos apresentados na ANPEd nos anos de 1990 a 1996 na Biblioteca Setorial de Educação da UFRGS. Tais trabalhos estavam em folhetos reservados numa sala privada, à qual tive acesso por meio de autorização da bibliotecária chefe; esta designou um funcionário para procurar o GT que eu solicitasse. Dessa forma, como não tive acesso direto aos materiais para vasculhar todos os GTs, solicitei os folhetos que anunciavam os trabalhos do GT da Educação Especial, de 1991 a 1993, o qual correspondia ao GT 14.

Processos Educativos –, nos anos de 1998, 2001 e 2004. Dessa forma, inscrevo os GTs da Educação Especial e dos Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos como *loci* que imprimem, por meio dos seus ditos, diferentes formas de olhar e trabalhar com os surdos. Discrimino os trabalhos que compõem a materialidade da presente Tese em décadas e anos, conforme os quadros 1 e 2, a seguir:

Décadas	Ano	Nº de trabalhos no GT 15 – Educação Especial	Nº de trabalhos GT 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos
1990	1990		
	1991		
	1992	1	
	1993		
	1994	3	
	1995	2	
	1996	3	
	1997	1	
	1998	1	1
1999	2		
Nº total de trabalhos	14 trabalhos		

Quadro 1 - Trabalhos sobre alunos surdos e/ou sujeitos surdos nos GTs da ANPEd na década de 1990

Décadas	Ano	Nº de trabalhos no GT 15 – Educação Especial	Nº de trabalhos GT 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos
2000	2000	3	
	2001	5	1
	2002	2	
	2003	6	
	2004	2	1
	2005	5	
	2006	4	
	2007	5	
	2008	5	
	2009	1	
	2010	3	
Nº Total de trabalhos	43 trabalhos		

Quadro 2 - Trabalhos sobre alunos surdos e/ou sujeitos surdos nos GTs da ANPEd na década de 2000

Ao visualizar os trabalhos que circulam na ANPED com o tema da educação de surdos, dois fatores que os compõem mobilizam-me. Primeiro, a incidência acentuada de trabalhos no GT da Educação Especial e, segundo, os trabalhos que não se encontram na esteira da Educação Especial são produções de uma mesma autora e localizados no mesmo GT (GT 03). Parece-me que tal incursão em outra linha de leitura que não a da Educação Especial pode representar certa mobilização para outras discussões nessa temática.

Interesso-me pelas condições que desenham essas mobilizações discursivas na educação de surdos. Ao partir do pressuposto de que tais discussões se encontram atreladas e engendradas por saberes que constituem a Educação Especial e que a tornam uma potente grade de leitura, invado discursivamente o território do GT da Educação Especial. Nesse investimento, o que me mobiliza é discorrer pelos saberes que instituem o GT 15 – Educação Especial, formado por especialistas brasileiros que integram a ANPED, e que o tornam um produtivo espaço para pensar a produção da surdez e dos sujeitos surdos na escola e na sociedade Contemporânea.

A Educação Especial, como Grupo de Trabalho da ANPED, instituiu-se em 1991, na 14ª Reunião Anual da Associação, após dois anos de funcionamento como Grupo de Estudos. A mobilização do grupo de professores engajados na constituição do GT de Educação Especial assumiu como justificativa:

A inclusão da Educação Especial no âmbito do ensino superior, especificamente formação de professores em nível de graduação, fez surgir a necessidade de realização de pesquisas. Essas pesquisas têm sido desenvolvidas vinculadas a programas de pós-graduação em Educação, diretamente voltadas para os vários aspectos de Educação Especial. [...] tais razões, basicamente levaram este grupo de professores a propor a constituição de um GT específico de Educação Especial, no sentido de que o tema passe a ser contemplado nas reuniões anuais da ANPED, de modo a ser discutido sob vários ângulos (MASINI, 2011, p. 4).

As produções referentes à Educação Especial emergem nas discussões da ANPED no momento em que se discute a criação do GT, ou seja, a partir de 1991. Isso não significa que trabalhos sobre essa temática não tenham sido produzidos e proliferado em outros espaços discursivos, entendidos como GTs que não o da Educação Especial. Segundo Ferreira e Bueno,

[...] após 1991 e até 1996, apenas dois trabalhos relacionados à educação especial foram apresentados em outros GTs (um sobre deficiência e

humanização, no GT Filosofia da Educação, em 1994, e outro sobre deficiência e educação infantil, no GT Educação de Zero a Seis anos, em 1995) (FERREIRA; BUENO, 2010, p. 144).

Esses trabalhos que transitaram em outros espaços discursivos que não o da Educação Especial sinalizavam temas a partir da lógica da deficiência em si, compreendendo os alunos como alunos da Educação Especial. Ou seja, essas discursividades não incidiam sobre as especificidades e as características que determinavam os sujeitos como alunos surdos, alunos cegos e alunos deficientes mentais, dentre outros, e sim como sujeitos da Educação Especial. No entanto, os discursos que transitavam no GT 15 abordavam a Educação Especial como um espaço pedagógico que centrava suas discussões tanto nas especificidades – as deficiências dos alunos ali envolvidos –, quanto no que esse espaço pedagógico implicava em termos de formação/capacitação de professores, concepções e metodologias educacionais, práticas pedagógicas e demais atravessamentos que constituem o sujeito deficiente.

Ferreira e Bueno (2010) mencionam que o espaço discursivo do GT 15 da Educação Especial centralizou, nos últimos 20 anos, 270 trabalhos. Nesse sentido, no período de 1991 a 2001, circularam 138 produções apresentadas e discutidas nas reuniões dos especialistas da Educação Especial. No período de 2002 a 2010, 132 trabalhos foram aprovados e constituíram a produção desse GT, bem como a produção dos especialistas que dele participaram. Diante disso, compreendo que as produções articuladas no GT 15 produziam verdades que eram difundidas e que, em certos momentos históricos, se sobressaíam em relação a outras nas discussões ali travadas.

As primeiras discussões do GT da Educação Especial direcionavam-se para a “busca de maior integração temática e política da Educação Especial com a educação geral” (FERREIRA; BUENO, 2011, p. 146), influenciando o encaminhamento de trabalhos da Educação Especial para outros GTs e também a possibilidade de atividades conjuntas com outras áreas.

Evidencia-se certa recorrência na preocupação dos especialistas, que, subjetivados por políticas educacionais, remetiam a práticas para não segregar – práticas que sinalizassem outras materialidades para pensar a escola e as práticas escolares com os alunos classificados como deficientes. As (re)configurações pensadas para a educação envolvendo alunos da Educação Especial, talvez, nessa época, não eram ainda denominadas como práticas de inclusão, mas funcionavam como outras possibilidades educacionais na forma de olhar e trabalhar com esses alunos.

Penso assim devido à observação de Ferreira e Bueno (2011) de que, em torno de 1994, as discussões que transcorriam no GT da Educação Especial estavam alicerçadas nas políticas nacionais de Educação Especial. No mesmo período em que as políticas educacionais começam a gestar práticas na escolarização dos alunos deficientes, o GT surge como um espaço que se preocupa em pensar ações centradas na formação de professores em Educação Especial. Nessa ótica, os saberes inscritos nas políticas de inclusão, ao propagarem cursos de especialização, cursos de atualização e outros programas de formação continuada que se materializam nessa época, convidam a todos a prepararem-se para receber os alunos com deficiência. Parece-me que determinados discursos operam como estratégias de investimento de si e dos outros, em que são postas competências como requisitos a serem almejados por sua utilidade na escola e em toda a rede social.

Com a disseminação de discursos que abordavam a Educação Especial no GT, os alunos nela envolvidos e os demais atravessamentos para pensá-la na escola hoje, é notória a incidência, nos debates, de aspectos políticos das propostas de Educação Especial anunciadas na legislação e nas políticas públicas brasileiras. Desse modo, institui-se nesse GT o enfoque da prática pedagógica com os alunos com necessidades especiais, tanto em classes comuns quanto em serviços especiais (FERREIRA; BUENO, 2011).

Após enfatizar o que fomenta politicamente a constituição de práticas pedagógicas envolvendo os alunos da Educação Especial, os trabalhos do GT na década de 1990, conforme Ferreira e Bueno (2011), dedicaram-se a pensar os próprios alunos, ou seja, em suas discussões, prevaleciam estudos sobre os alunos com deficiência mental. Em incidência menor, foram abordados os alunos com deficiência visual, seguidos dos alunos surdos, dos alunos com deficiência física, das pessoas com altas habilidades e dos portadores de condutas típicas.

Já na década de 2000, os trabalhos que mencionavam os alunos e suas características abordavam expressivamente os alunos surdos. As demais recorrências relacionavam-se a alunos deficientes, alunos com necessidades educativas especiais, deficientes intelectuais, deficientes visuais, alunos com transtorno global do desenvolvimento, deficientes físicos, alunos com altas habilidades, deficientes múltiplos, dificuldades de aprendizagem, alunos problema, deficientes auditivos e surdocegos (FERREIRA; BUENO, 2011).

Os trabalhos que discorriam sobre a temática da surdez e dos alunos surdos emergiram na década de 1990, de maneira discreta e com discussões que, sob as lentes da Educação Especial, pensavam seus atravessamentos na escola e no desenvolvimento da linguagem na educação infantil e nas séries iniciais. Sinalizando-se recorrências quanto ao espaço

pedagógico da Educação Especial, evidenciaram-se os enfoques direcionados às práticas pedagógicas ali inscritas e os cursos de especialização como uma necessidade para trabalhar com os alunos nesse contexto. Já as discussões sobre desenvolvimento da linguagem transcorreram com diferentes ênfases, abordando o ensino de leitura e escrita, o entendimento oralista no processo educativo com alunos surdos, a aproximação da comunicação total e o bilinguismo na educação de surdos e a Libras como artefato constituidor não só de uma linguagem, mas de um grupo cultural. No final da década de 1990, a ênfase esteve em outros discursos, como a inscrição do profissional intérprete na vida do sujeito surdo, o espaço do surdo trabalhador e a reestruturação curricular corrente na educação de surdos.

Os trabalhos referentes à surdez e aos alunos surdos transformaram a década de 2000 em um terreno marcado para tensionar a inclusão e suas implicações na formação de diferentes profissionais, nas práticas pedagógicas inscritas com os alunos surdos e na (re)configuração da escola a partir do discurso inclusivo. Diante disso, produziram-se discursos para pensar a educação bilíngue de surdos no contexto inclusivo e, conseqüentemente, a língua de sinais na vida escolar e na aprendizagem desses alunos. Nesse sentido, as discussões pautaram-se pela constituição da linguagem escrita e do letramento para crianças surdas, formação e função do intérprete de língua de sinais na educação inclusiva, professora surda e seu fazer pedagógico e formação e práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor especializado na Contemporaneidade. No final da década de 2000, emergiram discursos na lógica inclusiva que nutriam preocupação com os alunos surdos em relação à avaliação nesse contexto, à educação superior envolvendo esses alunos, ao entendimento de escola como maquinaria escolar na produção de alunos surdos e a como o conceito de diversidade se desenhava nessa trama.

Ao seguir a linha temporal da década de 1990 e a passagem para a década de 2000, noto que, na década de 1990, os trabalhos sobre alunos surdos eram quantitativamente incipientes. Em contrapartida, na década de 2000, sobressaem-se os trabalhos que abordam a escolarização dos alunos surdos. Ao vislumbrar essa linha das duas últimas décadas, não me proponho a ver sua linearidade, e sim em que condições a educação de surdos se inscreve no GT da Educação Especial, ora se sobressaindo, ora não.

Desse modo, não visualizo como sendo lineares, mecânicas e de causa e efeito as relações desenhadas entre as transformações que estão acontecendo nas práticas pedagógicas e teorizações, e as transformações sociais e culturais que extravasam a própria escola. Compartilho com Veiga- Neto (2008d, p. 39) a ideia de que “estamos diante daquela situação

que Deleuze chamou de casualidade imanente³⁰”. Entendo que a escola não é apenas produzida pela sociedade em que está inserida, mas é, ao mesmo tempo, produtora dessa mesma sociedade (VEIGA-NETO, 2008d).

Ao tomar essas provocações como produtivas na construção da Tese, prossigo percorrendo sobre os arranjos possíveis que teci junto aos materiais de análise, em movimentos permanentes de (des)encaixes, até emergirem as unidades de análise da investigação.

2.3 ARRANJOS DO MATERIAL DE ANÁLISE

Transcorridos os apontamentos que julguei imprescindíveis para contextualizar a inserção da ANPEd na presente Tese, bem como os delineamentos que a constituem em rede acadêmica discursiva, descrevo como foi o momento de mergulho nos materiais.

As primeiras imersões no material de análise ocorreram no ano de 2010. Especialmente no decorrer do segundo semestre de 2010, coletei os textos da ANPEd que tomo como materialidade da Tese. Encontrei os textos da década de 2000 disponíveis no *site* da ANPEd e os da década de 1990 no acervo da Biblioteca Setorial de Educação da UFRGS. Parte do material encontrado na Biblioteca Setorial estava disponível em disquetes, outra parte estava impressa, e os textos do início da década de 1990 foram encontrados em folhetos.

Dediquei-me ao estudo detalhado para selecionar os trabalhos que seriam produtivos para minha investigação. Cuidadosamente, peneirei os trabalhos aprovados no período de 1990 a 2010 de todos os GTs da ANPEd que centralizassem em suas discussões os alunos surdos e/ou as práticas pedagógicas que os enredam. Localizei, então, 57 trabalhos ao todo que potencializavam esse recorte, distribuídos da seguinte forma: 3 nos espaços discursivos do GT 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, e 54 nos espaços discursivos do GT 15 – Educação Especial.

Nos primeiros exercícios analíticos com o material, ao deparar-me com o número de trabalhos apresentados no GT 15 da ANPEd, foi possível visualizar, como era de se esperar, a educação de surdos imersa discursivamente no campo de saber da Educação Especial. Atribuo

³⁰ Conforme Veiga-Neto (2008d), essa expressão no sentido que Deleuze (1991) usou referente a casualidade imanente, refere-se como a causa que se atualiza em seu efeito. Dito isso, a causa imanente é aquela que se atualiza, integra e diferencia a partir de seu próprio efeito, havendo uma pressuposição de ambos os lados – causa e efeito, máquina abstrata e agenciamentos concretos.

a presença da educação de surdos na Educação Especial a três fatores fundamentais. Primeiro, ao fato de os especialistas que pensam a educação de surdos serem, em sua maioria, da Educação Especial. Segundo, a Educação Especial, como racionalidade científica, passou a constituir saberes e práticas direcionadas à educação de surdos. Nesse sentido, o campo produz *experts* a partir de uma matriz clínica/audista e, como espaço privilegiado de produção, fará a captura de possibilidades de significação da surdez desse seu campo. Tendo em vista que apenas três trabalhos circulam em outro campo de saber que não o da Educação Especial, interessa-me tensionar como se deu a entrada da discussão do surdo e da surdez em outro espaço discursivo, ou seja, em apenas mais um GT (GT dos Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos). Entendo que entradas como essa acontecem à medida que se dá uma virada de ênfase em termos de educação de surdos e concepção de surdo e surdez. Dito de outro modo, ao mesmo tempo em que se inscrevem movimentos intensos na educação que propiciaram reconfigurações nos espaços escolares para atender e trabalhar com os alunos surdos a partir de políticas inclusivas, há também uma virada em que a ênfase na abordagem antropológica, social e política emerge. Com a recorrência da surdez como elemento que caracteriza um traço cultural, evidencia-se um período marcado pela exaltação da diferença, instituindo e fortalecendo movimentos das comunidades surdas. Como terceiro fator, considero que, nesse tempo, há a imersão de três trabalhos no GT dos Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, o que evidencia uma tentativa de outras “brechas” discursivas. Utilizo-me de palavras como *tentativas* e *brechas* tendo em vista que os três trabalhos são da mesma autora e que esta, em um dado momento, retorna para o lócus discursivo da Educação Especial. Por isso, entendo que pontuar discursivamente a educação envolvendo alunos surdos e/ou os sujeitos surdos na sociedade é uma “responsabilidade” que se julga ser de profissionais localizados na Educação Especial. Julgamento esse que os próprios profissionais da Educação Especial também constituem e são “responsáveis”.

Ao tomar esses fatores como condição de possibilidade para pensar a inscrição dos trabalhos em campos de saberes para abordar a educação de surdos, entendo que tais organizações discursivas são produzidas por uma racionalidade política atual. Uma racionalidade que atua, entre outros espaços, principalmente na escola, a partir de diferentes táticas que intensificam a disseminação da língua de sinais, produzindo um sujeito supostamente autônomo e independente. Os trabalhos não parecem romper com uma lógica disciplinar Moderna, embora muitos deles, posteriormente analisados, assinalem uma abertura para problematizações mais Contemporâneas, ou seja, para atravessamentos culturais e de mercado, não marcados por comparações binárias.

No que se refere à quantidade dos materiais, é expressivo que os trabalhos com temáticas da surdez e dos alunos surdos na década de 2000 se ampliaram consideravelmente em relação à década de 1990, despertando-me o interesse em identificar quais configuravam esse quadro. Atraída pela possibilidade de vislumbrar fios que busco tramar nas análises nesta pesquisa, dediquei-me a organizar um quadro³¹ didático, identificando os trabalhos a partir de seus títulos, códigos³² e instituição/região. Tais códigos serviram para referendar os respectivos trabalhos no decorrer da tese.

DÉCADA DE 1990				
Ano	Códigos	Título do Trabalho no GT 15 – Educação Especial	Título do Trabalho no GT 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos	Instituição - Região Brasileira
1992	AS, 1992 a	Reflexões sobre a Educação Especial		UFRJ – Sudeste
1993				
1994	SF, 1994 a, MB, 1994b MN, 1994c	A educação do deficiente auditivo: um espaço dialógico de produção de conhecimento Curso de Especialização em Educação Especial Interação professor ouvinte e pré-escolares surdos		UFRJ – Sudeste UFAI – Nordeste INES – Sudeste
1995	MN; RC, 1995 a TB; SI, 1995b	Pesquisa em andamento no Instituto Nacional de Educação de Surdos A aquisição da língua de sinais em um processo interativo com sujeitos surdos: relato de um processo vivido		INES – Sudeste UFSM – Sul
1996	MN; ER; MH; SA; 1996 a MF, 1996b MN, 1996c	O estado da arte da educação de surdos no Rio Grande do Sul Desenvolvimento da linguagem: diferentes perspectivas de um tema vygotkiano Bilinguismo: uma proposta para a educação infantil		UFSM – Sul UFJF – Sudeste INES – Sudeste
1997	1997 a, JP; RP	Intersubjetividade e Moralidade: questões obscuras na integração social dos surdos		UNESP – Sudeste

³¹ Esclareço que agrupo os trabalhos coletados na ANPEd em décadas não só porque marcar esses períodos faz parte de minha pergunta central de pesquisa, mas porque considero produtivo visualizar os materiais a partir desses arranjos.

³² Os códigos para referenciar o trabalho representam o ano em que circulou na produção discursiva da ANPEd e as iniciais dos nomes dos autores.

1998	1998 a, MK ZG; CG, 1998b	A língua de sinais na elaboração da criança surda sobre a escrita	Surdez, educação e trabalho: discursos constituindo o surdo trabalhador	UFRGS – Sul UNICAMP – Sudeste
1999	1999 a, ML 1999 b ,ZG	Repensando o discurso curricular na educação de surdos A língua de sinais na elaboração da criança surda sobre a narrativa		UFRGS – Sul UNICAMP – Sudeste

Quadro 3 - Identificação dos trabalhos sobre alunos surdos e/ou sujeitos surdos na década de 1990

DÉCADA DE 2000				
Ano	Códigos	Título do Trabalho no GT 15 – Educação Especial	Título do Trabalho no GT 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos	Instituição – Região Brasileira
2000	CL, 2000 a LR; TA; GF, 2000b FC; MC, 2000c	A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico Respostas de educadores sobre a inclusão de alunos surdos no ensino Possibilidades de interação pedagógica de crianças surdas com baixa visão		UNIMEP – Sudeste UNICAMP – Sudeste UFSCAR – Sudeste
2001	AT, 2001 a MG, 2001b ML, 2001c LO, 2001d TD; JR; CP; SC, 2001e MK, 2001f	A pedagogia cultural da mídia: o que ela nos ensina sobre os surdos e a surdez? O brincar de crianças surdas: examinando a linguagem no jogo imaginário Produzindo sujeitos surdos cristãos A escrita do surdo: relação texto e concepção Educação bilíngue de surdos: grupos de familiares		UFRGS – Sul UNIMEP – Sudeste UFRGS – Sul UFJF – Sudeste UNAERP – Sudeste UFRGS – Sul
			Movimentos surdos e os discursos sobre	

			surdez, educação e trabalho: a constituição do surdo trabalhador	
2002	DT, 2002 a AD, 2002b	Alunos surdos na escola inclusiva: ocorrências interativas e construção de conhecimentos Concepções de ensino de professores de surdos		CAC/ UFG – Centro-oeste UFPB – Nordeste
2003	LO, 2003 a TB, 2003b LR; DR, 2003c AD, 2003d ML, 2003e TD; CP; JR, 2003f	A constituição da linguagem escrita do aluno surdo, na escola regular, à luz da perspectiva sócio-histórica Análise da compreensão textual de surdos adultos de textos em língua de sinais e escritos Igreja monástica e a constituição da língua de sinais e do alfabeto manual Diferentes olhares sobre a surdez e suas implicações educacionais O processo de normalização e ouvintização surda no espaço da escola de surdos Uma análise sobre o ensino de Libras a familiares ouvintes de alunos surdos		UFJF – Sudeste UPF – Sul UNICAMP – Sudeste UFPB – Nordeste UNISINOS – Sul UNAERP – Sudeste
2004	ML, 2004 a CL; JP, 2004b MK, 2004c	Pedagogia da Diversidade: normalizar o outro e familiarizar o estranho A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais	Diversidade e Igualdade de oportunidades: estratégias de normalização nos movimentos sociais	UFSM – Sul UNIMEP – Sudeste UFRGS – Sul
2005	MK; MC; KL, 2005 a, MC, 2005b KT, 2005c	Educação de surdos: percursos e significados na formação docente Produção de livros bilíngues: língua de sinais e língua portuguesa A institucionalização da surdez: um diálogo a partir de Foucault		FEEVALE – Sul UFSM – Sul IPA – Sul

	TL, 2005d	Análise das estratégias e recursos “surdos” utilizados por uma professora surda para o ensino da língua escrita		UPF – Sul
	RQ, 2005e	A escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” criar: estudos de caso do Estado de Santa Catarina		UFSC – Sul
2006	VL, 2006 a	Estranhamentos e encontros entre surdos e ouvintes: apontamentos a partir de uma experiência na universidade		UNIPLAC – Sul
	AD; NL; JA, 2006b	A inclusão de surdos na perspectiva dos estudos culturais		UEPB – Nordeste
	LK; MK, 2006c	Narrativas sobre o fazer docente em práticas de letramento com alunos surdos		ULBRA/FEEVALE – Sul
	DT, 2006d	Re-significando o “ser professora”: discursos e práticas na educação de surdos		UFG – Centro-oeste
2007	DT, 2007 a	A escolarização do aluno surdo e a significação de si: ser, conhecer e aprender		UFG – Centro-oeste
	TL, 2007b	Alternativas de letramento para crianças surdas: uma discussão sobre o shared reading program		UPF – Sul
	SP, 2007c	Educação inclusiva de surdos/as numa perspectiva intercultural		PUC/RJ – Sudeste
	CL; AL, 2007d	A difícil tarefa de promover a inclusão escolar bilíngue para alunos surdos		UNIMEP – Sudeste
	FM, 2007e	Formação docente e educação de surdos: uma análise dos discursos da diversidade		UFES – Sul
2008	MF; MC, 2008 a	Surdez e Educação superior: que espaço é esse?		UERJ – Sudeste
	MK; DF, 2008b	Intersecções de tempos e espaços na educação de surdos: textos e depoimentos		UFPEL – Sul
	ML; BG, 2008c	A maquinaria escolar: discursos que inventam verdades sobre os alunos surdos		UNISINOS – Sul
	ML; CM, 2008d	Tratar de avaliar, tratar de disciplinar: o contexto de avaliação na educação de surdos		UFES – Sul

	DM, 2008e	Formação e trabalho do intérprete de Libras na educação superior: primeiras aproximações		PUC/Campinas – Sudeste
2009	ML; EM, 2009 a	Inclusão de alunos surdos na escola regular: aspectos linguísticos e pedagógicos		UNISINOS – Sul
2010	TL, 2010 a	A educação dos surdos na região do planalto médio rio-grandense – uma problematização das condições linguísticas e de escolarização		UPF – Sul
	CR, 2010b	Diferença linguística e cultural na perspectiva da inclusão: padrões interacionais e aprendizagem na sala de aula de surdos		UFJF – Sudeste
	MN; YS; AA, 2010c	O trabalho docente na contemporaneidade: a educação de surdos como desafio		UFRJ/INES – Sudeste

Quadro 4 - Identificação dos trabalhos sobre alunos surdos e/ou sujeitos surdos na década de 2000

A partir da estruturação que os quadros anteriores inscrevem, é notável que os estudos apresentados emergem de instituições de ensino superior (IES) e de uma instituição de atendimento especializado (Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES), que ora se encontra aliada a outras IES, ora não.

Os trabalhos que deslizam na arena discursiva da ANPEd na década de 1990 são substancialmente das regiões sudeste e sul, havendo um trabalho do nordeste. Eles sublinham um tempo de discussões que evidenciam o deslocamento da surdez e dos alunos surdos, por vezes, sob o viés da deficiência auditiva e, por vezes, num movimento da diferença e cultura surda. São recorrentes trabalhos que partem da centralidade linguística como condição de acesso para a escola e a sociedade; outros colocam a língua de sinais como artefato cultural e de aprendizagem para pensar a educação das pessoas surdas. Essas discussões são alicerçadas em IES que, pela regularidade com que inscreveram trabalhos no GT 15, bem como pelo fortalecimento de seus programas de pós-graduação, se consolidaram como instituições de referência³³ na temática. Destacam-se, na década de 1990, as instituições: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Instituto

³³ Explícito que instituições de referência são por mim significadas por dois motivos. Primeiramente, pela recorrência de terem seus trabalhos selecionados para apresentação na ANPEd, trabalhos esses decorrentes de pesquisas dos Programas de Pós-Graduação das IES, ou seja, não só compõem pesquisas nos programas de Pós-Graduação em Educação, como os fortalecem acadêmica e institucionalmente. Em segundo lugar, porque essas instituições integram um quadro de autores com publicações nacionais e internacionais na temática da surdez e da educação de surdos que são referências para outros estudos e para a formação dos profissionais da área.

Nacional de Educação de Surdos (INES), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Na década de 2000, permanecem se sobressaindo, na arena discursiva da ANPED, trabalhos oriundos das regiões sudeste e sul, mas esse período, ainda que de forma incipiente, também é marcado discursivamente por participações das regiões nordeste e centro-oeste. Ressalvo que o destaque por mim apontado anteriormente tem por base o número de trabalhos por regiões. Se considerarmos a expressividade³⁴ das IES em número de trabalhos aprovados para o evento, desfilam nessa década, notoriamente, as instituições: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade de Passo Fundo (UPF), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Goiás (UFG).

Das IES supracitadas, a UFRGS destaca-se pela quantidade de trabalhos apresentados na década de 2000, tendo sua trajetória marcada nessa rede acadêmica discursiva desde a década de 1990. Ao afirmar isso, não estou desconsiderando as demais instituições de IES e seus programas de pós-graduação em Educação no Brasil que desenvolveram e continuam desenvolvendo investigações na área. O que pretendo é, a partir dessa ressalva, atentar para o fato de que tal incidência está, no meu entendimento, associada à instauração de um grupo de pesquisa denominado Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES), do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, instituído no final da década de 1990. Nesse Grupo de Pesquisa, “foram realizados vários projetos de pesquisa, e [...] saíram muitas publicações – na forma de dissertações, teses, livros e artigos publicados em periódicos nacionais e estrangeiros – que hoje circulam amplamente” (LOPES, 2007b, p. 31), disseminando-se suas investigações em distintos espaços de circulação da produção, entre eles, a ANPED.

Então, o movimento discursivo incitado pelos Programas de Pós-Graduação em Educação das IES, bem como suas investigações, compuseram preocupações e ênfases pedagógicas e educacionais que emergiram para pensar a surdez e o aluno surdo da década de 1990 em diante.

³⁴ Considero como expressivas as IES que tiveram três ou mais trabalhos aprovados na ANPED sobre a temática de estudo da Tese, ou seja, que abordam a questão da surdez, dos alunos surdos e suas implicações na escola e nos movimentos surdos.

Apesar de não me deter aqui em uma análise mais aprofundada dos discursos que produzem os sujeitos surdos e sua escolarização, prossigo a imersão nos materiais para compreender em que condições, em que sentido se passa a constituir alunos surdos na escola e na sociedade Contemporânea. Diante disso, movimento-me para visualizar os elementos, as ênfases, não com sentidos isolados, mas como um conjunto de práticas atravessadas por redes de saberes, produzindo sujeitos surdos. Esses atravessamentos podem ser observados no momento em que me volto para os saberes que enredam as práticas pedagógicas a concepções de alunos surdos. Com a visibilidade do que os materiais referenciam nas práticas pedagógicas e nas concepções de alunos surdos, consigo ter uma ideia mais consistente de como os sujeitos surdos são produzidos nos espaços da ANPEd.

Envolvida com os materiais e a confecção de quadros para articular de diferentes maneiras o que era recorrente, prossegui na visualização do material, de maneira a “confrontá-lo, voltar a ele muitas vezes, perguntar-me da possibilidade de estabelecer com/sobre ele novas relações e, quem sabe, alcançar nestes jogos outras formas de inteligibilidade” (BUJES, 2007, p.32).

Com base na ideia de que as práticas pedagógicas prescrevem, calculam, organizam instituições, dispõem espaços e regram comportamentos, direciono-me às articulações que investi para fazer de cada ênfase uma pista para caminhar nos materiais de análise. Dito isso, recorro às ênfases referentes aos saberes relacionados às práticas pedagógicas que constituem alunos e sujeitos surdos como visibilidades que serviram como pistas para uma leitura possível, dentre tantas outras que poderiam emergir; foi com e a partir desse engajamento que redefini as unidades de análise que guiam as discussões analíticas da Tese. Dito isso, apresento o desenho de três ênfases que visualizei: a primeira centraliza o aluno surdo e a surdez; a segunda centraliza a arena escolar em suas (re)configurações; e a terceira centraliza os movimentos da língua de sinais, a partir da visibilidade dos textos inscritos nos GTs da ANPEd.

Na ênfase que centraliza os alunos surdos e a surdez, evidencio uma relação intrínseca de ambos os conceitos, discorrendo sobre movimentos educacionais que transitaram com mesclas de saberes cristalizados numa visão clínica e medicalizadora da surdez e mesclas de uma visão antropológico-cultural. Tais mesclas instituem posturas assumidas pelos professores, pela sociedade e pelo próprio surdo, em cada época, como as apropriadas para que o surdo aprenda conhecimentos e circule na escola e na sociedade.

Na ênfase que centraliza a arena escolar em suas (re)configurações, empreendo olhares para as recorrências que me permitem perceber as diferentes inscrições da escola como uma

arena em que, num embate permanente de deslocamentos, transitam os vieses que perpassam desde a Educação Especial até os movimentos de integração e a chamada educação inclusiva. Tais embates e deslocamentos são permeados não só por teorias e posturas adotadas, mas também por (re)configurações em espaços de atendimentos pedagógicos, currículos e metodologias.

Na terceira ênfase, que centraliza os movimentos da língua de sinais, são visíveis as diferentes inscrições e efeitos da língua de sinais na vida dos surdos, num movimento caracterizado pela comunicação como eixo de acesso do surdo aos demais canais sociais, políticos e culturas. Um eixo constituído pela comunicação gestual, a língua de sinais, até a língua brasileira de sinais. Ou seja, trata-se de instâncias em que as nomenclaturas utilizadas parecem igualar os sentidos dados à comunicação, mas que abarcam outros significados na vida dos surdos, como a constituição da comunidade surda e dos movimentos surdos e a inserção do surdo no mercado de trabalho, dentre outros.

Com tais ênfases, tomo como ponto de tensionamento para minhas análises duas unidades³⁵ que emergiram do material organizado e (re)organizado tantas vezes em diferentes quadros e em fichas³⁶: o artefato linguístico/ cultural e as competências surdas.

Tomo a produtividade dessas unidades de análise para compreender que o sujeito surdo produzido nos discursos que circulam na ANPEd está amarrado a uma lógica que permeia a escola e a sociedade que se pretende formar. Nesse sentido, os alunos e sujeitos surdos não só são produzidos para assumirem a centralidade do conhecimento linguístico como condição para sua inscrição na escola e na sociedade, como também são incitados a buscar formas de condutas, de comportamentos que coloquem essa centralidade em funcionamento. Dessa maneira, será possível sua circulação e permanência nesse circuito, a partir de competências gestadas por práticas pedagógicas e instituídas pelas políticas governamentais, pelos saberes instituídos por especialistas da área e pelo funcionamento da própria escola na sociedade.

Com as recorrências apontadas acima, entendo também que a escola, como um lugar de partida para todos, opera sobre os corpos surdos e o coletivo social. A correção do corpo surdo produzido pelos processos de normalização é notória em discursos clínicos a partir de, por exemplo, imposição de padrões linguísticos e de aprendizagem baseados em um referencial ouvinte e/ou até um referencial surdo. Nos dias atuais, com a oficialização e a

³⁵ As unidades de análise são desenvolvidas no Capítulo IV e V.

³⁶ As fichas do material de análise foram organizadas para explicitar: título, autores, instituição/região, ano de apresentação do trabalho, palavras recorrentes, resumo, temáticas abordadas e excertos. O processo de construir e organizar tais fichas foi um relevante exercício para olhar os materiais e suas possíveis articulações com e na pesquisa. O modelo utilizado para a confecção de tais fichas encontram-se no anexo da Tese.

celebração da Libras, percebo que estratégias de normalização são visíveis quando prolifera a diferença surda e quando se projetam todos em um mesmo espaço. Assim, posso pensar que a surdez e o sujeito surdo são construídos culturalmente e potencialmente, no caso dos surdos, dentre outros espaços, na escola.

Dessa forma, movida a articular como a maquinaria escolar foi se estruturando humana, material e discursivamente com as produções que circulam na ANPEd, direciono-me ao capítulo a seguir. Invisto em potencializar, a partir das análises empreendidas, a escola como condição de possibilidade para a invenção dos espaços específicos e pedagógicos para os alunos surdos e para a invenção de saberes e especialistas na área da surdez.

CAPÍTULO III

A MAQUINARIA ESCOLAR: ENTRE TENSÕES MODERNAS E CONTEMPORÂNEAS

Precisamos, além de refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas e sobre os métodos educacionais que delas fazem parte, nos instrumentalizar teoricamente, no sentido de conhecermos os variados estudos e enfoques que têm permeado as discussões sobre a educação de surdos no ensino regular, no Brasil e no mundo (LO, 2001d, p. 15).

Sinto-me movida a abrir este capítulo com um excerto extraído do material de análise, não com a intenção de iniciar a análise em si, mas de elucidar de onde parti para tramar algumas amarras com e a partir da materialidade da Tese. É notório o deslocamento de ênfases das técnicas e das práticas pedagógicas na escola com alunos surdos no período de 1990 a 2010, a partir dos materiais de análise da Tese. No início da década de 1990, havia priorização da fala, da leitura labial e do estímulo aos resíduos auditivos. No entanto, os meados de 2000 caracterizaram-se como um momento marcado pela mobilização em pensar os métodos, as concepções pedagógicas e as práticas pedagógicas que envolviam os alunos surdos. Essa mobilização decorreu de uma virada linguística³⁷, da busca da oralização para a centralidade da língua de sinais na vida e na educação de surdos, colocando em jogo a discussão e até mesmo a postura pedagógica assumida pelos profissionais engajados na área. No decorrer da década de 2000, a ênfase estava no agenciamento do uso e domínio da língua de sinais e da língua portuguesa nas metodologias utilizadas para a aprendizagem e o desenvolvimento do surdo. Entendo que tais discursos são produzidos e pensados na e a partir

³⁷ Ressalvo que ao apropriar-me aqui do termo virada linguística, não estou referindo-me a uma virada linguística da filosofia, a que Ludwig Wittgenstein referia-se, ou seja, ao movimento que colocou a linguagem no centro da reflexão filosófica, deixando de figurar apenas como um meio para nomear as coisas ou transmitir pensamentos. Ao pontuar virada linguística na presente Tese, elucido o movimento linguístico que se inscreveu na história da educação de surdos em relação a linguagem dos surdos. Movimento esse marcado por nuances fortes oralistas, que teve sua ênfase fragilizada, meados da década de 1990, em detrimento a ênfase gestualista que foi constituindo expressivamente a língua de sinais na vida e na educação dos alunos surdos.

da escola, em seus diferentes espaços para atender e trabalhar com os surdos. A escolarização dos alunos surdos é pensada e inscrita em espaços escolares e pedagógicos que perpassam diferentes nomenclaturas que se ocupam de abordar a escola especial, a escola integrada, a classe especial, a classe de surdos, a escola regular e a sala de atendimento educacional especializado. Parece-me, com isso, que os diferentes espaços da escola em que os surdos são localizados sofrem (re)configurações de nomeações, de vieses de práticas pedagógicas que, apesar de delinearem deslocamentos de ênfases, continuam a localizar um espaço especial (ou específico) para trabalhar e discutir a surdez e os sujeitos surdos.

Dessa forma, ao imergir nos materiais de pesquisa e ao visualizar em que grupos de trabalho circulam discussões sobre a surdez e a educação de surdos, é notório uma quantidade expressiva de trabalhos apresentados no GT da Educação Especial (GT- 15) da ANPEd. A partir de então, é possível considerar que a educação de surdos se encontra ainda muito imersa discursivamente no campo de saber da Educação Especial. Além do GT referido, no período que elenquei como critério de pesquisa, ou seja, de 1990 a 2010, somente o GT 3, dos Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, apresentou trabalhos sobre surdos e movimentos surdos.

Atribuo a presença da educação de surdos No GT da Educação Especial a dois fatores fundamentais: primeiro, porque os especialistas que pensam a educação de surdos, em sua maioria, têm formação e atuação na Educação Especial; segundo, porque ainda há pouca circulação, em outros GTs, de temáticas julgadas da educação especial. São dois fatores, portanto, que estão regulados por uma mesma norma, a norma audista, que inscreve o surdo e as discussões que pautam sua escolarização a partir de um lugar considerado legitimado para lidar com suas especificidades. Os saberes inscritos nos trabalhos analisados parecem trazer de forma esmaecida práticas corretivas de comportamentos e aprendizagens, embora muitos deles mostrem uma abertura para problematizações mais Contemporâneas, ou seja, para atravessamentos culturais e de mercado não marcados por comparações binárias.

A escola, tanto especial quanto regular, é o grande espaço mencionado nos trabalhos para que a educação de surdos seja problematizada. Também é o espaço para a defesa da convivência surda e da língua de sinais. Diria que a ANPEd serve de palco estratégico para a luta de muitos especialistas filiados ao movimento surdo para mostrar à academia e aos especialistas da Educação Especial a potência e a existência da surdez como marca de uma diferença culturalmente construída. Afirmar isso não implica o mesmo que dizer que toda leitura culturalmente construída sobre a surdez esteja dentro do espectro antropológico da diferença étnica, mas que toda leitura possível da materialidade *surdez* ou da materialidade

pessoa com surdez é construída culturalmente e potencialmente, no caso dos surdos, dentre outros espaços, na escola. Por essa razão, pensar a escola como espaço de potência e de reunião de surdos torna-se fundamental. Invisto, então, em tensionar *flashes* da história da escola, bem como os saberes ali articulados, para problematizar a constituição dos surdos nesse e a partir desse cenário. Penso que fazer isso se torna fundamental para a construção do argumento central deste capítulo.

Meu argumento é que as práticas, e nelas os saberes sobre os surdos, são inscritas com nuances Modernas, embora a discussão sobre a diferença cultural alimentada nos trabalhos seja mobilizada por uma causa Contemporânea. Tal argumento institui-se tendo em vista que é visível a circulação de saberes colocados a partir de um conjunto de técnicas e práticas pedagógicas que não só descrevem o surdo sobre seus comportamentos, corpos e desenvolvimento, como também os inventam. Digo isso entendendo que, tanto estar sujeito a saberes que descrevem e inventam, quanto estar sujeito a si mesmo pela dependência do saber do outro, são condições para se viver na Modernidade. Os saberes, a partir de práticas pedagógicas no “exercício de comparar, diferenciar, hierarquizar, homogeneizar e excluir, colocam em jogo processos normalizadores que subjetivam e produzem sujeitos” (FABRIS, 2009, p. 52).

No entanto, ressalto que novas formas de assujeitamento e subjetivação no mundo atual podem ser potencializadas por relações de poder, o que é próprio de uma sociedade que se desloca da ênfase na disciplina para a ênfase no controle. Dessa forma, considero oportuno dizer de onde parto para compreender tais deslocamentos de ênfases. Enquanto a disciplina funciona para produzir corpos dóceis, o controle funciona para produzir corpos flexíveis. A ênfase na disciplina produz um sujeito obediente e dócil, um sujeito fácil de conduzir porque aprendeu e assumiu certas disposições mentais-corporais, submetendo-se a elas por si mesmo; já a ênfase no controle parece estimular a flexibilidade. Diante da busca “de maior eficácia para atingir seus objetivos, o sujeito flexível apresenta comportamentos adaptativos e está sempre preparado para mudar de rumo, de modo a enfrentar melhor as mudanças” (VEIGA-NETO, 2008d, p. 55).

Seguindo Varela e Alvarez-Úria (1992), compreendo que a escola fez (e, em boa medida, continua fazendo) mais do que disciplinar os indivíduos submetidos a ela e mais do que ensinar determinados saberes a esses indivíduos. A escola funciona como a instituição Moderna mais poderosa, caracterizada por “uma íntima articulação entre o poder e o saber, de modo a fazer dos saberes a correia (ao mesmo tempo) transmissora e legitimadora dos poderes que estão ativos nas sociedades modernas e que instituem e continuam instituindo o

sujeito” (VEIGA-NETO, 2007b, p. 114). Em face disso, ao longo da Modernidade, a escola, ao encarregar-se de criar o sujeito moderno, estabeleceu-se como uma grande maquinaria social e cultural.

Ao tomar, então, a escola como uma maquinaria, encaminho esta discussão sobre a surdez e os alunos surdos a partir de dois aspectos: um direcionado à invenção de espaços específicos e pedagógicos para a educação de alunos surdos, e outro que abarca a invenção de saberes e especialistas na área da surdez, encarregados de esclarecer como educar, ensinar e vigiar os surdos.

3.1 A INVENÇÃO DE ESPAÇOS ESPECÍFICOS E PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS

As relações desenhadas pela maquinaria escolar desdobram-se desde o pensamento de Comenius³⁸, no século XVII, quando, para muitos historiadores da educação, começam a instituir-se as bases para o pensamento moderno da educação. Entendendo-se o homem em sua “natureza educável” e que, para sua educação, é preciso sistematizar saberes, organizando-os dentro de uma hierarquia regida do mais simples ao mais complexo, pensa-se na invenção do método como um artefato que orienta a aprendizagem dos indivíduos para que todos atinjam os resultados esperados (NARODOWSKI, 2001). Desse modo, a escola Moderna constrói-se a partir de metas e ideais desejáveis para ajustar os homens ao funcionamento da sociedade, tornando-os, assim, sujeitos.

[...] a escola moderna se constituiu como uma imensa maquinaria cujos princípios proclamados apontaram cada vez mais para os ideais do Iluminismo; e, ao mesmo tempo, como uma imensa maquinaria cujas práticas estiveram sempre mais ou menos ajustadas ao funcionamento do mundo que estava sendo construído a partir desses ideais (VEIGA-NETO, 2000, p. 192).

A escola Moderna, com sua função ordenadora, regulamentadora, centrava-se no indivíduo com comportamento desviante, especialmente em relação à pobreza, aos desvios, às

³⁸ Com Narodowski (2001, p. 16), entendo que “a pedagogia comeniana implanta uma série de dispositivos discursivos sem os quais é praticamente impossível compreender a maior parte das posições pedagógicas atuais [...] dispõe elementos sem os quais a Pedagogia moderna seria irreconhecível em suas principais facções e matizes presentes”.

deficiências, para intervir e manipular qualquer possibilidade de desestabilização da ordem social. Essa racionalidade constitui-se a partir do saber pedagógico sintonizado com diversos campos de saber, como o da medicina, o da psiquiatria e o da economia, dentre outros, com o intuito de instruir e regular condutas. A engrenagem escolar, nesse sentido, ocupa-se da “[...] necessidade de enquadramento das populações em risco ou em perigo moral. Todo o trabalho de socialização escolar será, assim, apresentado como um trabalho de natureza disciplinar e disciplinadora” (Ó, 2003, p. 14).

Segundo Varela e Alvarez-Uria (1992), a instituição escolar configurava-se como um espaço civilizador das crianças que almejava regenerar tanto as de classes populares quanto as que não se adaptavam à escola disciplinar. Os indivíduos ou grupos que não se enquadravam no modelo almejado precisariam ser normalizados. Entendo, então, que técnicas e artefatos clínicos e pedagógicos eram postos em funcionamento para agir sobre o corpo do aluno surdo para que se assemelhasse o mais possível com a norma considerada desejável, no caso, a de ser ouvinte. Nessa premissa, as técnicas de oralização e as sessões de treinamento auditivo, dentre outras, operam no corpo surdo como estratégias da escola Moderna para normalizá-lo. Tal concepção é notada nos trabalhos que circulam na ANPEd sobre a surdez e a escolarização dos alunos surdos, num recorte temporal do ano de 1994, em que a escola é descrita com espaços escolares e pedagógicos que conduzem os alunos surdos a certos modos de vida.

É uma escola de grande área física, contando com algumas salas de aula e cabines equipadas com aparelhagem de amplificação sonora. Tem pátios de recreação, campo de futebol, ginásio esportivo, refeitório, centro de diagnóstico e adaptação de prótese, salas para reuniões, auditório e oficinas pedagógicas além, das instalações próprias para a administração (MN, 1994c, p. 105).

Ao descrever uma escola e sua área física, a inscrição de cabines equipadas com aparelhagem de amplificação sonora e o centro de diagnósticos e adaptação de prótese não só compreende possibilidades pedagógicas que a escola oferece, mas a função desses espaços na formação dos alunos que ali transitam. É possível visualizar que os alunos surdos de escolas como essas são conduzidos a assumir essas atividades pedagógicas e/ou clínicas como fundamentais para a sua formação. Desse modo, as condutas estão sob um exercício de poder que permite o controle da anormalidade e práticas de reabilitação e cura.

Com o objetivo de ajustar os homens ao funcionamento da sociedade, de corrigir as diferentes aptidões, a educação passa a ser o ponto de partida, reforçando o papel de

normalização que a escola moderna se propõe a desempenhar. Desde Comenius, o ideal de escola para todos disseminado na *Didática Magna* já era sinalizado e estava associado à capacidade de educabilidade humana, abrangendo a todos. Ao referir-se a todos, o filósofo estava se referindo a homens, mulheres e pobres. Assim, o pensamento comeniano de “ensinar tudo a todos” é inscrito também na escola contemporânea sob os parâmetros de normalizar, de moldar os sujeitos a partir de um discurso binário que localiza certo e errado, normal e anormal, bom e mau, o que aprende e o que não aprende, dentre outras classificações possíveis. Nessa concepção, o próprio autor marca o anormal como exceção, e, dessa forma, a educabilidade humana institui-se como ponto de partida para a educação e define o padrão da normalidade do homem. Dito de outro modo, o alvo da escola é a produção dos normais, tendo em vista que nasceram aptos para aprender.

Dessa forma, o campo de saber da Educação Especial instituiu-se como uma racionalidade científica preocupada e encarregada de lidar com os alunos que não se enquadram na norma, “os ineptos³⁹”, os deficientes e, então, os surdos. Nesse sentido, é possível visualizar esse campo de saber emergindo nos discursos que circulam na ANPED, como no recorte extraído do ano de 1992:

A educação especial pode ser definida como uma modalidade de educação formal, que não se diferencie do ensino regular, na sua essência, ou seja, nos seus objetivos, nas suas finalidades, os seus conteúdos, mas sim nos recursos metodológicos que precisam ser acrescidos, para que as diferenças das crianças sejam adequadamente trabalhadas, sem no entanto, transformá-las em desiguais (AS, 1992, p.1).

A Educação Especial é marcada no cenário educacional como uma modalidade escolar que, numa relação com o ensino, no caso, o ensino regular, se diferencia nas estratégias pedagógicas, ou seja, em como possibilitar o conhecimento dos conteúdos e o desenvolvimento dos alunos na tentativa de apagar a desigualdade entre eles. Entendo que a centralidade discursiva que envolve tal discussão destaca os esforços da escola para trabalhar com as diferenças das crianças rumo ao apagamento da desigualdade. Trata-se de uma educação em que, para se estar em pé de igualdade, é relevante um ambiente pedagógico que dê condições para que as crianças adquiram conhecimentos. Por vezes, essa relação escolar e

³⁹ Conceito utilizado por Comenius para designar as pessoas com diferentes aptidões, vistas como defeitos da natureza (NARODOWSKY, 2001).

social se fortalece ao partir da concepção de que “a pior forma de exclusão⁴⁰ é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento, sem as ferramentas mínimas para se integrar e participar ativamente das sociedades [...]” (NÓVOA, 2007, p. 12).

A articulação da escola, do ensino e das práticas pedagógicas na busca da construção do conhecimento dos alunos é uma recorrência visível nos trabalhos que circulam na ANPEd nas décadas de 1990 e de 2000.

É a escola que precisa se integrar ao surdo, recebendo-o nos termos que a natureza especial dele impõe. À escola compete ensinar conteúdos, dotar a criança surda do cabedal de conceitos, capacidades, conhecimentos, enfim, que lhe permitam compreender o mundo e nele agir e viver com as mesmas possibilidades que se descortinam para os indivíduos ouvintes. Aí, então, acredita-se que o surdo poderá vir a ser um cidadão integrado à comunidade ouvinte (MN; ER; MH; AS; JM; WM, 1996a, p. 8-9).

Dado que a linguagem constitui um processo determinante para o desenvolvimento da cognição e da consciência, o sujeito surdo com certeza terá sérias dificuldades em significar o mundo e construir conhecimentos, visto que os contextos sociais onde comumente estão inseridos, família e escola, usam uma língua falada. Este fato faz com que os surdos, em grande maioria, se sintam como interlocutores estrangeiros em seu próprio país (LACERDA, 1996; GÓES E SOUZA, 1997; GESUELI, 1998). A falta de domínio de uma língua comum entre surdos e ouvintes com certeza dificulta ou mesmo impede a interação, a comunicação e a própria construção de conhecimentos (DT, 2002a, p. 2).

O domínio da língua de sinais é apontado por ela como problema fundamental na educação de surdos. Essa é uma visão compreensível frente à necessidade de implementar uma educação bilíngue para surdos e superar o obstáculo da inexistência de uma língua comum entre ouvinte e surdo, que só pode resultar na ineficiência de práticas docentes que deixam de efetivar o ensinar e o aprender. Sem uma base sólida para a comunicação não há como o professor mediar a elaboração de conhecimentos (DT, 2006d, p. 12).

Na escola, as representações da surdez como falta e como incapacidade se acentuam muitas vezes em razão de um universo linguístico e culturalmente adverso às necessidades das pessoas surdas, como, por exemplo, turmas de ouvintes com um aluno surdo, o qual tenta entender uma língua que não domina e à qual nem ao menos tem acesso. O não compartilhamento de uma língua provoca uma exclusão sem precedentes. Dorziat (2005), Mulle, Klein e Lockman (2005), Lebedeff (2006) e Schneide (2006) são algumas das autoras que têm investigado as condições de permanência das crianças surdas em escolas de inclusão e denunciam a precariedade de escolarização a que os surdos seguem sendo submetidos, apesar das disposições legais. Os alunos surdos permanecem desprovidos de língua, alijados de cultura, com currículos inadequados, não compreendidos em suas singularidades, muitas vezes relegados à sua própria sorte no processo de construção do conhecimento (TL, 2010b, p. 6).

⁴⁰ Compreendo exclusão não de uma forma binária em relação com a inclusão; tomo esses dois conceitos como faces da mesma moeda, como invenções deste mundo, invenções datadas dos séculos XVI e XVII. Diferentes são os usos associados a essas palavras. Elas podem ser associadas à miséria vivida de um número grande de pessoas no território brasileiro; podem estar associadas à marcação de limites entre o dentro e o fora, assim como podem estar associadas às situações de discriminação negativa por razões de raça/etnia, gênero, religião, deficiência, educação, etc. (LOPES, et al., 2010).

A partir dessas recorrências, percebe-se que à escola compete ensinar conteúdos, conhecimentos, para os alunos como condição de acessibilidade e integração no mundo social. No caso dos alunos surdos, é fortemente firmado que essa condição de acesso ao mundo social está atrelada à ideia de conhecimento linguístico. A partir da década de 2000, em que se fortalecem as discussões pautadas na educação bilíngue e, dessa forma, a incursão da língua de sinais na vida das pessoas surdas, os trabalhos evidenciam esse movimento discursivo. No início da década de 2000, é notório que a falta de domínio de uma língua comum entre surdos e ouvintes possibilita pensar em certas amarras do surdo e da questão linguística que o enreda como condição para seu desenvolvimento e aprendizagem. Num tempo em que a língua falada, ou seja, a língua portuguesa dominava os espaços pedagógicos em que os surdos estavam inseridos e em que se enalteciam as dificuldades do domínio dessa língua pelos alunos surdos, a construção de conhecimento desses educandos também se mostrava fragilizada.

Entretanto, à medida que as discussões linguísticas envolvendo alunos e sujeitos surdos foram se compondo no cenário escolar e social, é possível visualizar deslocamentos produzindo outros rumos e outras balizas discursivas. Desse modo, a língua de sinais emerge como um fator favorável e propício para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno surdo. Porém, nesse sentido, ao partir do domínio linguístico da língua de sinais como pedágio para a acessibilidade na escola e na sociedade, outros elementos interpelam tal discursividade, fragilizando-a.

Com isso, a prática do domínio da língua de sinais incide tanto no aluno surdo quanto no professor e/ou nos profissionais envolvidos nessa relação. Os trabalhos da ANPEd evidenciam tal emergência ao pontuarem que, sem uma base sólida para a comunicação, não há como o professor mediar a elaboração de conhecimentos e que os alunos surdos permanecem desprovidos de língua, muitas vezes relegados à sua própria sorte no processo do conhecimento.

Sob as lentes arqueológicas, para o conhecimento, “o sujeito é um sujeito cognoscitivo ou cognoscente – enfim, um sujeito que conhece como resultado da sua ação frente a um objeto cognoscível” (VEIGA-NETO; NOGUEIRA, 2009, p. 7). Os conhecimentos são dispostos de determinadas maneiras e com certas ênfases, de modo a criar as condições de possibilidade para que todos entrem na rede das práticas em que estamos mergulhados.

Ao partir dessa discursividade que compõe os textos produzidos na ANPEd, vejo discussões abarcando o conhecimento produzido pela/na escola sob a presença da questão linguística como pedágio de inserção do surdo na escola e na sociedade Contemporânea.

Envolvida nessa teia discursiva e de análise, pergunto-me pelos feixes que compõem a produção do conhecimento, além do imperativo pedagógico linguístico. Dito de outro modo, invisto, no decorrer da presente Tese, em olhar em que sentidos os conteúdos curriculares são postos nessa teia como preocupações dos especialistas da área da surdez para pensar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno e do sujeito surdo.

Penso que a ênfase linguística foi reinscrita no funcionamento da maquinaria escolar e na condução de vida dos surdos, “uma vez que as políticas educativas e pedagógicas presentes nesse espaço abordam a questão da diferença sob o olhar da normalidade, reduzindo a diferença à diversidade ou então à deficiência” (ACORSI, 2009, p. 174). Compreendo a escola como uma rede que se movimenta e que se deixa movimentar; a partir de processos da norma e de normalização implícitos nesse contexto, buscam-se a homogeneização e o governo dos sujeitos. A norma captura todos, produz saberes sobre os sujeitos com a finalidade “de torná-los passíveis da ação governamental, ou seja, de constituí-los como uma população governável” (LOPES et al., 2010, p. 12-13). Quando se toma a maquinaria escolar a partir da lógica Contemporânea, entende-se que a norma é construída no interior dos grupos sociais e que se mantém na escola de hoje, pois ela é o foco, o centro da escola. No entanto, diferentemente da sociedade disciplinar, não se parte mais da norma para nomear e fabricar os incapazes, os anormais, mas sim das recorrências, e é a partir deles que se estipula a norma. Dessa maneira, temos a multiplicação das normas e, diante disso, a exaltação da diferença e a proliferação dos grupos sociais e das formas de vida.

No que tange aos surdos, passa a existir uma norma surda vigente. A partir dela, define-se quem é o normal e o (a)normal surdo, ou seja, com base em uma grade de leitura de normalidade surda é que se desenha a comunidade, se define o padrão estabelecido.

Tal tensionamento decorre de que, os surdos como grupo social, como comunidade, se alastram discursiva, cultural e politicamente, assumindo posições a partir da diferença surda, da cultura surda, colocando-se como normais e definindo a norma. Discursos e práticas pedagógicas projetam os surdos em elementos da diferença e de outros artefatos que os constituem na Contemporaneidade, mas percebo que são atravessados por uma busca de fixar um lugar de (a)normalização.

Posso pensar que a (a)normalidade surda é lida na Modernidade como um corpo que precisa ser normalizado, reabilitado em relação a um determinado padrão desejado. Na Contemporaneidade, o surdo insere-se social e politicamente, criando sua própria norma. Embora a noção de norma se inscreva num processo de atualização para pensar o sujeito surdo produzido na sociedade disciplinar e o sujeito surdo na sociedade de controle, parece-

me que ambas almejam intervir com o propósito de capturá-lo para mais perto da zona de normalidade. É a partir dessa zona de normalidade que se constituirão as práticas pedagógicas e escolares da escola para trazer os sujeitos surdos para o normal. Nesse contexto, a inclusão emerge como uma possibilidade interessante para viabilizar o funcionamento da escola.

Desse modo, entendo que a escola na Contemporaneidade encontra-se sob a égide do pensamento de uma educação para todos e se reinscreve em diferentes espaços específicos e pedagógicos de educação. Os alunos surdos, os denominados na escola Contemporânea, dentre outras formas, como “alunos incluídos”, são alvos de uma tentativa permanente de apagamento das diferenças em nome da igualdade e da inclusão.

Traço alguns arranjos discursivos a partir de recorrências extraídas dos trabalhos que circulam na ANPEd desde a década de 1990 até a década de 2000.

[...] devemos ter clareza do caráter temporário que se deve imprimir à permanência do aluno nos serviços especializados, o que significa que tais modalidades – Escola Especial, Classe Especial, Sala de Recursos, Ensino Itinerante, Classe Comum – precisam se reorganizar, de forma a ajudar o aluno a superar as suas dificuldades e a prepará-lo para a integração no Ensino Regular, dispensando gradativamente, o suporte da Educação Especial (AS, 1992a, p. 2-3).

[...] a educação escolar para o surdo necessita acelerar a tendência na direção do bilinguismo, que este trabalho detectou: uma escola - integrada ou especial - onde os agentes educacionais que entram em contato direto com a criança surda entendam e se façam entender na língua que o aluno domina, a língua de sinais. Não apenas é necessário formar mais e mais professores especialistas bilíngues, como formar intérpretes e colocá-los a serviço da educação do surdo onde a primeira condição não existe. Este trabalho, como foi dito acima, propôs uma caracterização das metodologias usadas no ensino de surdos. Excetuando-se as técnicas de ensino usadas no oralismo, a literatura sobre metodologia de ensino especial para o surdo é praticamente inexistente. Acredita-se que muitos professores especiais estejam inovando e obtendo resultados promissores. Essas experiências necessitam ser publicadas e divulgadas, e encontros devem ser organizados que oportunizem trocas de experiências. Pouco ou nada se sabe sobre o aproveitamento escolar do surdo, a não ser em cifras estatísticas sobre repetência e evasão. Como a criança surda aprende (ou não aprende), o que pensa da escola, o que desejaria que ela fosse, essas e muitas outras perguntas continuarão sem resposta até que os pesquisadores se voltem para o estudo em profundidade da problemática educacional do surdo (MA; ER; MH; AS; JM; WM, 1996 a, p. 8-9).

Hoje, com o movimento de inclusão, é cada vez maior a necessidade de se criar um espaço, junto às escolas, para os seus profissionais se atualizarem em LIBRAS ou conhecerem a língua capaz de aproximá-los e de auxiliá-los a compreender os alunos surdos incluídos e instrumentalizá-los para ensinar. Além disso, considerando a nova política educacional, esse trabalho deve vir integrado com um atendimento de apoio à família, visando garantir o desenvolvimento educacional adequado aos alunos surdos (TD; JR; CP; SC, 2001e, p. 4).

Com os avanços das políticas públicas de inclusão, os surdos começam a fazer presença em níveis educacionais mais avançados, chegando em número cada vez mais expressivo na educação superior (MOREIRA, 2005).

Nesta realidade, a falta de conhecimentos acerca da promoção de uma prática pedagógica que atenda as diferenças dos estudantes parece não ser uma questão somente da educação básica. “Na universidade, o professor, ao receber em sala de aula estudantes com NEE, enfrenta uma situação nova e desafiadora, já que, na grande maioria das vezes, desconhece as especificidades, os apoios e os recursos que esta demanda requer (MOREIRA, 2005, p. 10) (VL, 2006a, p. 3).

O movimento de inclusão vem acentuando uma tendência, que é de reorganizar os serviços de educação especial. Por consequência os professores que neles atuam são incorporados ao ensino regular ou passam a compor setores de apoio à inclusão localizados fora das escolas e dentro das Secretarias de Educação. Com relação a Sara, sua trajetória não foi diferente de tantos outros professores de ensino especial, pois no momento de extinção da (suposta) sala de surdos, ela foi transferida (DT, 2006d, p. 7).

A criação de classes de surdos/as em escolas inclusivas com um número expressivo de alunos/as surdos/as, que possibilite a presença e a participação significativa da comunidade surda, utilize uma abordagem educacional bilíngue bicultural e favoreça o desenvolvimento das potencialidades e a constituição das identidades dos/as alunos/as surdos/as em condições semelhantes às oferecidas aos/às alunos/as ouvintes, poderia amenizar os efeitos negativos da inclusão de surdos/as em classes de ouvintes e possibilitar a redução dos elevados índices de exclusão e de discriminação social e cultural desse grupo (TL, 2007c, p. 14).

Com tais recorrências discursivas, evidencia-se a (re)configuração da escola na perspectiva inclusiva. Desde 1992, preceitos em torno dos espaços específicos de Escola Especial, Sala de Recursos, Classe Especial, Ensino Itinerante e Classe Comum deslizam no cenário da educação de surdos como possibilidades educacionais que permitem a esse alunado sua integração no ensino regular. De acordo com os trabalhos revisitados, esse tempo é marcado binariamente pela constituição da Escola Especial e/ou a Escola Integrada, até emergir, em torno do ano de 2000, a ideia de escola inclusiva associada intimamente com orientações das políticas públicas e educacionais. Nesse sentido, percebe-se um significativo acento do movimento inclusivo (des)territorializando a Educação Especial em diferentes espaços específicos e pedagógicos – espaços como as salas de surdos, as classes de surdos, os espaços para ensinar e instrumentalizar a língua de sinais com as famílias e a inserção dos surdos no ensino superior.

As recorrências discursivas dos trabalhos da ANPEd permitem tomar os surdos como sujeitos que estão emaranhados num processo de (a)normalização. Digo isso tendo em vista que as práticas pedagógicas em que os alunos surdos estão enredados descrevem a necessidade de apoio específico pedagógico, de forma permanente ou temporária, para que alcancem seus objetivos na educação. Ou seja, estratégias são postas em funcionamento para que consigam acompanhar a aula e o processo educacional como o modelo desejado – o de ouvinte –, numa prática que os (a)normaliza e naturaliza sua circulação no meio social.

O disciplinamento, a correção, a normalização dos sujeitos marcadamente diferentes que cada vez ocupam espaços maiores na escola, passam a dar o tom das práticas pedagógicas nela engendradas, tendo em vista que é na escolarização que se tem a possibilidade de civilização dos sujeitos. A inclusão de todos na escola permite uma população civilizada, um relevante expoente para garantir o governo dos sujeitos.

A marcação das posições que os sujeitos ocupam na escola e também fora dela faz com que se coloquem e sejam colocados uns em relação aos outros, definindo que “uns são o que outros não são” (FABRIS; LOPES, 2003, p. 2). A diferença, tomada como ambivalência, como algo que perturba a ordem, precisa ser evitada, uma vez que se torna uma ameaça. Ao mesmo tempo em que a diferença passa a ser nomeada para que possa ser corrigida ou evitada, punida ou apagada, ela é também classificada e aparece como mais um ponto delineado pelas estatísticas, que acabam contribuindo para materializar o sucesso da educação inclusiva na escola contemporânea.

Sob os espaços específicos e pedagógicos revisitados nesta pesquisa, imprimem-se enunciados de aproveitamento escolar, cifras estatísticas de evasão e repetência, índices de exclusão e discriminação social e cultural. Tomo tais enunciados como saberes produzidos sobre os sujeitos surdos com o intuito de constituí-los como uma população governável.

Ao construírem-se saberes sobre a população, percebe-se que diferentes estratégias transitam para garantir o controle dos grupos. Nesse viés, a estatística, como um instrumento de governo, permite visualizar, que a “tabela ou o quadro estatístico que verifica a regularidade de certos acontecimentos; por outro, o cálculo de probabilidades aplicado à estatística, que permite avaliar as hipóteses de ocorrências dos mesmos acontecimentos” (EWALD, 2000, p. 89).

Dessa forma, torna-se produtivo, primeiramente, organizar um conjunto de conhecimentos técnicos sobre uma determinada população, para que haja condições de criar estratégias de governo que possam regular e gerenciar os riscos a que cada grupo está exposto. Com isso, “a quantificação vem a ser um modo de esquadrihar e ordenar a vida da população. Ao serem catalogadas condutas de um grupo de indivíduos [...], são lançados programas com o objetivo de trazer à ordem esse grupo desviante” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 148).

Aqui, compartilho com Fabris o entendimento de que a escola funciona como uma agência de seguridade:

[...] a obrigatoriedade da escola, as avaliações e os dados estatísticos de alunos evadidos, repetentes, com dificuldades de aprendizagem, com deficiências, entre outras especificidades, são práticas que colocam em ação a prevenção do risco social e que contribuem para que todos estejam na escola (FABRIS, 2009, p. 60).

A escola constitui-se como uma maquinaria que, ao agir por meio da vigilância e da minimização do risco, se encontra intrinsecamente relacionada aos jogos de poder postos em operação por uma sociedade focada na seguridade. Ressalvo que as funções do Estado se exercem por todo o corpo social, sendo a escola um desses espaços. Elementos de diferentes ordens, como discursos, instituições, teorias, regulamentos e leis, práticas sociais, dentre outros, mantêm-se conectados numa rede de relações cuja função é manter o poder de uns sobre os outros, a ação de uns sobre as ações dos outros.

Assim, a escola, na medida em que se encarrega das tarefas de ensinar, educar, vigiar e regular os alunos, institucionaliza-se e constitui-se como um lócus produtivo para pensar a invenção dos saberes pedagógicos e dos conceitos sobre a surdez e os alunos surdos. Prossigo, então, na articulação da invenção de saberes e especialistas na área da surdez com os discursos que circulam na ANPEd.

3.2 A INVENÇÃO DE SABERES E ESPECIALISTAS NA ÁREA DA SURDEZ

Os saberes produzidos na educação de surdos instituem, “num momento determinado, o aparecimento de uma teoria, de uma opinião, de uma prática” (BELLOUR, 1983, p. 9). Ainda que o saber não seja o conhecimento científico, este não pode existir sem aquele. Sob as lentes foucaultianas, o saber é entendido como “esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e que são indispensáveis à constituição de uma ciência, ainda que não se destinem necessariamente a constituí-la” (FOUCAULT, 2008b, p. 238).

O saber encontra-se amarrado à questão do poder por meio do discurso da racionalidade. Isso porque, a partir da separação entre o científico e o não-científico, entre o racional e o não-racional, entre o normal e o anormal, se ordenam os indivíduos por uma forma de governo e por procedimentos disciplinares. São procedimentos disciplinares que, como argumenta Veiga-Neto (1996a), sob o eixo do corpo e o eixo dos saberes, funcionam para que

cada um de nós assuma como natural aquilo a que somos submetidos como sujeitos modernos; portanto, tais procedimentos também nos subjetivam. A articulação entre poder/saber(es) inscreve-se em mão dupla:

Poder de extrair dos indivíduos um saber, e de extrair um saber sobre esses indivíduos submetidos ao olhar e já controlados. Tratar-se-á, por consequência, de analisar não somente a maneira pela qual os indivíduos tornam-se sujeitos de governo e objetos de conhecimento, mas também a maneira pela qual acaba-se por exigir que os sujeitos produzam um discurso sobre si mesmos – sobre sua existência, sobre seu trabalho, sobre seus afetos, sobre sua sexualidade, etc.[...] (REVEL, 2005, p. 78).

Desdobro algumas possibilidades para pensar os saberes na condução de alunos e sujeitos surdos por diferentes técnicas de sujeição e subjetivação. Para tanto, aproximo-me de alguns excertos dos materiais da ANPEd no período de 1990 a 2010.

No outro texto, produzido também em 1999, está registrada uma sessão de fonoaudiologia. A profissional trabalha com duas crianças surdas que usam fones de ouvidos. A sala pequena, as crianças e a fonoaudióloga estão sentadas no chão. No centro da roda, encontram-se brinquedos e jogos espalhados ao alcance das crianças, que olham atentas para a fonoaudióloga. Esta segura um microfone para uma das crianças e com a outra mão segura um objeto. Enquanto faz isso, articula algum movimento com os lábios. Percebo nesse texto algumas recorrências: por exemplo, as práticas oralistas de outros momentos históricos e o trabalho individualizado com as crianças, embora elas estejam em dupla. Mas também percebo nesse texto algumas rupturas espaciais. A profissional rompe com a tradicional mesa de som e coma postura de um corpo contido para melhor surdos como um grupo cultural específico. Embora se reconheçam os surdos como pronúncia dos fonemas e passa a ocupar o chão. Mesmo sabendo que essas configurações espaciais podem não dizer de mudanças nas formas de olharmos para aqueles que estão sendo trabalhados, elas trazem uma visibilidade que não pode ser ignorada (ML, 2003e, p. 15).

Portanto, percebe-se o importante papel que a escola está se furtando a cumprir, que é o de disponibilizar aos alunos surdos um ambiente modelar de língua e cultura da surdez. Croyle (2003) salienta que o primeiro desafio a ser enfrentado em processos de inclusão para crianças surdas é realmente o de oferecer acesso a linguagem, entendido como acesso precoce e fluente a língua de sinais, tanto para as crianças surdas como para as ouvintes e seus professores, propiciando bases para a socialização, interação e aprendizagem cooperativa (CR, 2010 b, p. 9).

Com tais aproximações, são visíveis técnicas disciplinares espaço-temporais que funcionam dentro e fora da escola e que tomam o corpo do surdo com a intenção de torná-lo dócil.

Compreendo que, “para que o poder atinja a todos da maneira o mais minuciosa possível, é preciso que os corpos estejam distribuídos no espaço e que essa distribuição

obedeça a uma lógica econômica” (VEIGA-NETO, 2000, p. 4). Tal compreensão implica não tomar aqui os corpos como dispersos, mas como submetidos a algum tipo de confinamento que os torne acessíveis às ações do poder.

São visíveis, nos trabalhos analisados, práticas e artefatos que foram se firmando na escola e na sociedade Moderna e que me possibilitam pensar no caráter relacional do espaço ocupado pelos corpos dos surdos. Dessa maneira, ao sublinhar a sala pequena, as crianças e a fonoaudióloga sentadas no chão, com brinquedos e jogos ao alcance das crianças, “que olham atentas para a fonoaudióloga”, entrelaço algumas amarras possíveis que me permitem entender essa relação do corpo e do espaço ocupado. Penso que esses espaços são dispostos por concepções pedagógicas e que suas ênfases possibilitam “saber onde e como encontrar os indivíduos, [...] poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um” (FOUCAULT, 1989, p. 131). O espaço que referencio nesta discussão não se reduz a um cenário em que se inscreve e atua um corpo, pois é o próprio corpo que institui e organiza o espaço.

Da mesma forma como o espaço, para maior economia do poder disciplinar, é necessário que o tempo em que se instituem as experiências individuais esteja ordenado (VEIGA-NETO, 2000a). Não tomo aqui a percepção de tempo como um a priori, mas como uma construção social.

Em excertos extraídos dos trabalhos analisados, a ideia de acesso precoce e fluente à língua de sinais permite uma articulação temporal, marcada pela palavra *precoce*, que anuncia uma condição para a fluência na língua de sinais. Tal recorrência suscita pensar “tanto um controle minucioso sobre os movimentos do corpo quanto uma mais eficiente articulação entre esse corpo e os objetos que o circundam” (VEIGA-NETO, 2000a, p. 7).

Feitas tais amarras sobre os saberes, adentro nos discursos que circulam na ANPEd no período de 1990 a 2010 para tramar algumas visibilidades possíveis nesta discussão, em termos de saberes que projetam tanto os movimentos pedagógicos dos especialistas no cenário educacional, quanto os que compõem a formação dos surdos.

Entendo que, numa relação intrínseca de poder, os saberes que compõem a esteira discursiva dos especialistas são e/ou abarcam também os que se inscrevem na escola e na formação profissional dos surdos.

O bilinguismo propõe a aquisição da língua de sinais como linguagem primeira e natural e, concomitantemente, a aprendizagem da língua nacional como uma segunda língua, tanto na sua forma oral (segundo o grau de surdez) como na escrita. Na metodologia bilinguista, educar o surdo é proporcionar-lhe instrumentos para um desenvolvimento educacional adequado, da mesma forma que acontece com o ouvinte. Os procedimentos pedagógicos devem ser mediados pela língua de sinais ou pela fala e língua de sinais, quer diretamente (professor/aluno/professor) quer por intermédio de um intérprete. Isso é condição essencial para que haja interação entre sujeito cognoscente/objeto do conhecimento/mediador dessa interação. A escola tem que proporcionar à criança surda as oportunidades de formar os conceitos aceitos pela comunidade maior, como acontece com a criança ouvinte em idade bem mais precoce do que com o surdo (MN; ER; MH; SA; JM; WM, 1996a, p. 4- 5).

Considerando a necessidade da modalidade gestual para a educação dos alunos com surdez, cabe a nós viabilizarmos recursos de ensino/aprendizagem que valorizem a memória e o pensamento que se dão pelo aspecto visual, característico desses sujeitos, lembrando que a língua de sinais propicia o desenvolvimento linguístico dos mesmos, facilitando, inclusive, o processo de aprendizagem de línguas orais, servindo de apoio para a leitura e compreensão de textos escritos e favorecendo a produção escrita (LO, 2001d, p. 15).

Além das enunciações ligando a surdez às questões de saúde/reabilitação, aos problemas de comunicação e ao silêncio, encontramos outras regularidades discursivas nos materiais pesquisados. Nos vídeos analisados, por exemplo, são apresentadas várias cenas de surdos em situação de trabalho. São imagens que evidenciam um certo tipo de trabalhador. Essas cenas, inseridas num campo discursivo onde frequentemente aparecem listas de “funções que os surdos podem desempenhar” (FGTAS/SINE, 1995/1996), acabam por naturalizar determinadas atividades profissionais aos surdos. Resultado disso são os constantes projetos de formação profissional de escolas e associações nas áreas de marcenaria, serigrafia e informática, alegando que os surdos são por natureza atenciosos, pois não se distraem com o barulho e a conversa (MK, 2001f, p. 12-13).

Com os avanços das políticas públicas de inclusão, os surdos começam a fazer presença em níveis educacionais mais avançados, chegando em número cada vez mais expressivo na educação superior (MOREIRA, 2005). Nesta realidade, a falta de conhecimentos acerca da promoção de uma prática pedagógica que atenda as diferenças dos estudantes parece não ser uma questão somente da educação básica. “Na universidade, o professor, ao receber em sala de aula estudantes com NEE, enfrenta uma situação nova e desafiadora, já que, na grande maioria das vezes, desconhece as especificidades, os apoios e os recursos que esta demanda requer (MOREIRA, 2005, p. 10) (VL, 2006a, p. 3).

Portanto, percebe-se o importante papel que a escola está se furtando a cumprir, que é o de disponibilizar aos alunos surdos um ambiente modelar de língua e cultura da surdez. Croyle (2003) salienta que o primeiro desafio a ser enfrentado em processos de inclusão para crianças surdas é realmente o de oferecer acesso a linguagem, entendido como acesso precoce e fluente a língua de sinais, tanto para as crianças surdas como para as ouvintes e seus professores, propiciando bases para a socialização, interação e aprendizagem cooperativa (CR, 2010a, p. 9).

Os saberes que discorrem sobre a escola envolvendo os alunos surdos e a constituição dos próprios surdos nas décadas de 1990 a 2010 parecem inscrever-se na sociedade sob certa atualização da ênfase disciplinar. Tal afirmação decorre do fato de a questão linguística colocar-se como um fio condutor que entrelaça esse período para pensar a escolarização, bem como a aprendizagem e o desenvolvimento do surdo, incidindo no comportamento do surdo e

instituindo-se no currículo como estatuto de saber. Nessa lógica, o conhecimento e o domínio da língua desenham-se como ênfase educacional e curricular-metodológica. Afirmo que a questão linguística, em termos educacionais, circula nos trabalhos da ANPEd como necessária para o surdo desenvolver-se e integrar-se na sociedade. Dito de outro modo, a língua de sinais, como ação comportamental no surdo, agrega uma rígida comparação com a norma aceita, ou seja, com a norma audista. No entanto, em termos curriculares-metodológicos, a questão linguística inscreve-se como conteúdo hierárquico e como ferramenta metodológica que medeia a aprendizagem e o conhecimento dos demais conteúdos curriculares integrantes da formação do surdo, desde a escola até o ensino superior e os cursos de formação profissional. Nesse sentido, observa-se que as recorrências discursivas abarcam, como práticas na escola e na formação profissional dos surdos e como estatuto de saber curricular, o enaltecimento da língua de sinais e da língua portuguesa, com esmaecimento e apagamento dos demais conteúdos curriculares como eixos de saber em discussão.

Dessa forma, a heterogeneidade cultural surda fica reduzida a uma língua de tradução – que, na escola, vem a possibilitar o acesso à língua portuguesa e aos demais conteúdos –, constituindo outras formas de dominação ouvinte. Ao promover a oficialização e o reconhecimento da língua de sinais, bem como o investimento nessa língua como facilitador do aprendizado na escola inclusiva, o Estado opera gradativa diluição da cultura surda.

Tal afirmação decorre também da ideia de que a garantia de espaços de participação do surdo pode ser lida na Contemporaneidade pelas vias das leis, das políticas públicas e de discursos que engendram saberes de inclusão, acesso ao trabalho, programas de treinamento profissional, socialização, interação, aprendizagem cooperativa, ênfase em desempenhos escolares e cultura da surdez, etc. Desse modo, a inclusão é uma estratégia política fundamental que, ao posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, favorece sua mobilidade, sua circulação e sua participação na escola e no mercado de trabalho.

Por isso, cada vez mais, proliferam os discursos sobre aprendizagem e desenvolvimento, “inventam-se metodologias de ensino, mudam-se os focos daquilo que pode ser mais importante na educação escolar, multiplicam-se processos de avaliação [...]” (VEIGA-NETO, 2008d, p. 54). Tal proliferação e tais invenções, por sua vez, alimentam-se do sistema de controle. Nesta discussão, tomo o sentido de *controle* conforme esclarece Veiga-Neto:

Originada do latim medieval – *contra* (ao contrário) + *rotulus* (rolo de escritos, lista) –, a forma francesa *contrôle* – *contre* (ao contrário) + *rôler* (rolo de escritos, lista) –, da qual se originou a palavra em português, denotava os registros que eram armazenados em duplicata, escritos em rolos

de papiro, pergaminho ou papel. Tais rolos poderiam ser desenrolados a qualquer momento, a fim de que se pudesse conferir com outros registros os dados ali já registrados. Controlar passou, então, a significar fiscalizar, submeter ao exame, conferir, comparar, exercer ação restritiva ou de concentração (VEIGA-NETO, 2008d, p. 51).

Nesse sentido, controle não se refere a uma ação contínua, infinita, de registros e armazenamento; e sim, descontínuo em face da coleta, processamento e armazenamento da informação. Considerando-se que uma das funções da escola é promover o controle social, a inclusão emerge como uma tática posta em funcionamento por esse controle para produzir sujeitos úteis, produtivos, capazes de se autogovernar, ordenar, fixar, controlar e melhor governar.

Nessa perspectiva, é preciso aceitar as minorias, exaltar a diversidade e incluir todos em um mesmo espaço disciplinar. Para tanto, a rede de saberes produzida a partir do projeto inclusivo possibilita não só a invenção de especialistas para lidar com essa especificidade de alunos, como também permite um alargamento desses profissionais. Tal visibilidade nos trabalhos que circulam na ANPEd emerge a partir dos excertos que seguem:

Ao decidir-se pelos pressupostos que embasam a corrente integracionista, a Educação Especial deverá priorizar o papel do professor; não se pode falar em educação, sem que se pense em educadores. Esta reflexão envolve toda a complexidade não só de formar o profissional competente, mas de mantê-lo em constante aperfeiçoamento científico (AS, 1992a, p. 9).

Torna-se imprescindível que professores de Música, Artes e Educação Física, fonoaudiólogos, psicólogos e assistentes sociais, inspetores e coordenadores conheçam os princípios norteadores do Bilinguismo para que possam atuar em parceria no desenvolvimento do Projeto (MN, 1996c, p. 10).

Cabe à escola conhecer as diferenças linguísticas de seus alunos, e, a partir delas, encontrar caminhos efetivos para a apropriação da linguagem escrita por todos eles, independente de suas peculiaridades específicas, como é o caso da surdez.

Ao buscarmos pesquisar os efeitos das concepções e/ou filosofias de educação para surdos em sua linguagem escrita, tivemos a oportunidade de questionar não apenas a questão peculiar dos sujeitos com surdez, mas a educação geral como um todo. Sabendo que a escola, especificamente nos dias de hoje, conta com uma clientela extremamente heterogênea, cabe a todos nós, enquanto educadores, revermos nossa prática pedagógica e nos capacitarmos no sentido de melhor atender a essa diversidade que se apresenta (LO, 2001d, p.14).

É possível notar, em tais excertos, que os saberes reafirmam o imperativo da inclusão, em que todos os profissionais envolvidos na educação de surdos são convidados a participar do sistema, objetivando produzir sujeitos autogovernados capazes de prover suas próprias

necessidades e conduzir suas vidas. Os especialistas são constituídos como responsáveis por assumir e desempenhar seu papel para a inclusão do surdo na escola e no mercado de trabalho. Dessa forma, saberes instituem a formação e competências que esses profissionais devem buscar, num movimento para se inserirem nessa lógica e produzirem sujeitos cada vez mais produtivos e úteis para o mercado de trabalho.

Em 1992, já se imprimia a centralidade que envolvia os profissionais da educação especial como especialistas que precisam assumir-se em constante aperfeiçoamento científico. Entretanto, em 1996, nessa chamada a todos os profissionais, em que todos são responsáveis e têm sua função no meio social em que os surdos estão inseridos, é possível visualizar profissionais de outras áreas. Profissionais como fonoaudiólogos e psicólogos, dentre outros, são incitados a movimentar-se numa rede coesa, em que todos estão emaranhados e ninguém escapa. O prefixo *psico* possibilita pensar que “as práticas psicológicas foram, aos poucos, inserindo-se no campo pedagógico por meio de articulações entre saberes médicos-psicológicos-pedagógicos” (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2011, p. 41).

Entretanto, a década de 2000 é marcada por uma virada linguística que agrega às suas discussões o deslocamento linguístico, incorporando a língua de sinais como meio de comunicação, língua oficial da comunidade surda, característica da cultura surda, disciplina e ênfase curricular. Na formação dos especialistas, o conhecimento e a fluência na língua de sinais são tidos como condição de capacitação para trabalhar com a diferença surda. A língua de sinais emerge, assim, como metodologia e como fundamento pedagógico para a atuação dos especialistas com os alunos surdos.

Ao operar-se esse reducionismo da Libras a uma alternativa técnica, opera-se também a redução da cultura surda ao uso artificializado da língua de sinais na escola. Nesse sentido, a Libras é vista como estratégia de apagamento e normalização da comunidade surda, ou seja, a diferença surda está sendo reduzida ao principal elemento que dá visibilidade à sua cultura: a língua de sinais. Essa redução produz um enfraquecimento político da comunidade surda, “dissolvendo uma bandeira de luta em manobras políticas de aceitação das diferenças, utilizando a língua como estratégia de normalização do sujeito surdo e fortalecendo a escola como maquinaria capaz de homogeneizar e ordenar a pluralidade” (GUEDES, 2009, p. 38).

Sob esse prisma, a aceitação e a divulgação da língua são tomadas como estratégias de inclusão e de controle social. Houve um deslocamento da surdez tida como deficiência auditiva para uma surdez lida por sua singularidade linguística, sob o viés não de um elemento cultural referente a uma cultura específica, mas, sobretudo, como uma característica renovada de deficiência auditiva. Afirmando isso considerando que os surdos não estão mais

arraigados a próteses auditivas para se desenvolverem de acordo com a norma audista, mas a uma língua que, apesar de ser oficializada, tem tido seu uso instrumentalizado – uma língua mais para traduzir conteúdos do que para produzir significados que produzam e transmitam a cultura surda.

Nessa rede discursiva, a causa política dos surdos sob a ênfase da língua de sinais e do discurso cultural da surdez, está enfraquecendo, prevendo-se que todos agora devem estar incluídos em uma mesma lógica. Trata-se de uma lógica que calcula minuciosamente o risco que os diferentes representam, para prever e colocar em operação estratégias cada vez mais sofisticadas de controle e disciplina da população de maneira a englobar a todos.

Estratégias educacionais são postas em funcionamento, articuladas com o mercado de trabalho, para que outras formas de subjetivação constituam os sujeitos, dirigindo-os em favor do mercado. Nesse sentido, técnicas de governo dos sujeitos surdos são engendradas a partir de princípios democratizantes e de educação para todos. Tais princípios estão articulados à formação e à capacitação dos especialistas da área e dos próprios surdos para sua inserção no mercado de trabalho. Pode-se, então, compreender o governo dos sujeitos surdos “[...] como conjuntos de práticas que constituem formas de vida, cada vez mais conduzidos para princípios de mercado e de autorreflexão, em que os processos de ensino/aprendizagem devem ser permanentes” (LOPES, 2009, p. 108). Com isso, os saberes constituem certo alargamento dos profissionais e especialistas da educação de surdos que se ocupam de sua inserção no mercado de trabalho.

O monitor surdo sempre usava LIBRAS e nunca falava com as crianças, embora, seja bem oralizado. O professor ouvinte não tinha domínio da Língua de Sinais mas era capaz de compreender as solicitações dos alunos e, eventualmente, utilizava Sinais nas conversas com as crianças (MN, 1996c, p. 7).

Como considerações finais, salienta-se a importância de que os professores de surdos sejam fluentes em língua de sinais. É necessário que se estabeleçam políticas de formação continuada para professores de surdos com relação à Língua de Sinais. Não se pode correr o risco de que a Língua de Sinais seja apenas uma língua de transmissão de conteúdos e de tradução de textos, sem, realmente, assumir o papel de construção de textos e produção de cultura. A língua de Sinais deve ser encarada com mais seriedade, do contrário, continuará sendo uma língua “menor” dentro da escola, como denunciaram Giordani (2004) e Lebedeff (2004) (TL, 2005d, p. 10).

Alguns mecanismos já vêm sendo criados e algumas instituições de ensino começam a formar este profissional. No entanto, as iniciativas ainda mostram-se bastante tímidas diante das demandas que se impõem no país. Algumas pesquisas começam a despontar no país apresentando resultados sobre as funções deste profissional no espaço escolar e o que tem sido reportado é que, apesar do intérprete romper uma barreira comunicativa na rede regular de ensino, as questões metodológicas deixam a desejar, ignorando aspectos culturais e sociais que fazem parte do processo educacional deixando,

muitas vezes, a criança surda à margem da escola (LACERDA, 2000a, 2000b). Assim, estamos diante de um impasse, uma vez que as orientações das políticas públicas são no sentido de garantir o acesso ao conhecimento na rede regular de ensino por meio da língua de sinais brasileira com o intérprete de língua de sinais (RQ, 2005e, p. 2).

A partir da racionalidade política inclusiva, a educação – mais especificamente, a educação envolvendo alunos surdos – é gestada e (re)configurada, instituindo saberes específicos que dão conta de constituir diferentes especialistas para atuar nesse cenário. Com a imersão nos trabalhos da ANPEd, sinalizam-se visibilidades que compõem o especialista, denominado, primeiramente, no ano de 1995, de professor surdo e, a partir de 1996, de instrutor surdo. Durante essa década, esse profissional foi referido, portanto, ora de uma forma, ora de outra. Os saberes que constituíam a função desse profissional pautavam-se no conhecimento da língua de sinais. Somente a partir das mobilizações políticas envolvendo os surdos e a cultura surda, como a oficialização da língua de sinais, é que o perfil desse profissional foi se (re)configurando e outras habilidades, competências e aptidões passaram a compô-lo e a defini-lo. Tais reconfigurações foram postas em circulação a partir da década de 2000; apoio-me no excerto de 2004 para sinalizar que a esse profissional caberia, a partir de então, buscar uma formação continuada. Pensar a formação desse profissional passa a ser uma questão emergente, tanto para a educação dos alunos surdos, quanto para a profissionalização do próprio surdo professor.

Neste instante, interessa-me tensionar a própria inserção dos surdos no mercado de trabalho, que se encontra fragilizada, uma vez que os coloca em condições de concorrência para ingressar no mercado. Trata-se de distanciar-se daquela posição, às vezes confortável, de que, para o surdo trabalhar como professor, o domínio da língua de sinais era suficiente.

Associo essa discussão ao que já venho tensionando nesta Tese, que é a questão de os demais conteúdos curriculares, além da língua de sinais e da língua portuguesa, fazerem parte da formação do surdo como condição para este se inserir no mercado de trabalho, a partir da lógica da concorrência. Ouso compreender que tal fragilidade de concorrência no mercado de trabalho decorre dentre outros aspectos, da fragilidade de formação na educação básica.

Esclareço que, ao referir-me à fragilidade, estou levando em consideração os silenciamentos que observei nas disciplinas e até mesmo nas discussões que colocam o surdo em relação ao mercado de trabalho. Nesse sentido, aponto tanto o silenciamento dos surdos nas próprias discussões da ANPEd, considerando-se que há surdos pesquisadores e professores com formação de pós-graduação, quanto a concentração expressiva de trabalhos

que tratam da surdez e dos surdos no GT da Educação Especial. Acredito que tais silenciamentos estão articulados a mecanismos de sujeição e de subjetivação que sustentam a inclusão e a exclusão no jogo econômico de uma racionalidade política Neoliberal.

A lógica de concorrência para inserção no mercado de trabalho também pode ser observada com a presença de outro especialista que a racionalidade política inclusiva colocou em operação na escola, dentre outros espaços. Refiro-me ao intérprete de língua de sinais, que emerge nos trabalhos da ANPED na década de 2000. O intérprete de língua de sinais inscreve-se como um apoio pedagógico na escola para romper com uma barreira comunicativa, ou seja, a esse profissional caberia a função de tradução dos conteúdos disciplinares. Sua atuação nas escolas começa a ser desdobrada, e aponta-se, no decorrer da década de 2000, a necessidade de formação desse profissional.

Entendo que tanto o próprio alargamento do conjunto de especialistas da educação, quanto o movimento que envolve todos para permanecerem no mercado de trabalho, a partir do investimento de si em habilidades e competências, são incitados por uma política atual que enreda e governa a todos. Cabe a cada um a consciência de que sua inserção e permanência no mercado de trabalho estão condicionadas ao investimento de si e dos outros, em que “todos estamos, de uma maneira, sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e a permanecer no jogo econômico do neoliberalismo” (LOPES, 2009, p. 109).

É sob essa lógica de práticas determinando caminhos e conduzindo os alunos e sujeitos surdos, que encaminho o capítulo a seguir. Adentro em discussões pautadas nas práticas pedagógicas que conduzem os alunos e sujeitos surdos na escola e na sociedade, tomando como eixo discursivo o imperativo linguístico e cultural da surdez na constituição de alunos e sujeitos surdos. Reitero que tal eixo discursivo refere-se ao desdobramento de uma das unidades de análise que me ocupo para pensar a presente Tese – artefato linguístico/ cultural da surdez, que anunciarei em dois momentos. Primeiramente, o capítulo discorrerá sobre a produção linguística como elemento constituidor na vida escolar, em comunidade surda e no mercado de trabalho dos sujeitos surdos. A partir dessas produções localizarei em seguida, como a cultura surda inscreve-se fortalecendo, e ao mesmo tempo, enfraquecendo um grupo culturalmente e, determinando formas de comportamento e ações nos sujeitos surdos e para com eles na sociedade.

CAPÍTULO IV

CONDUÇÃO LINGUÍSTICA E CULTURAL DA SURDEZ: IMPERATIVOS PEDAGÓGICOS NA CONSTITUIÇÃO DE ALUNOS SURDOS

A relação pedagógica implica mediação pelo outro e pela linguagem e, nessa circunstância, os sujeitos que compõem a sala de aula não partilham de uma língua comum, talvez com exceção do Paulo que faz uso quase fluente. Esse fato indica que não basta saber da condição de surdez dos alunos, precisa-se considerar também as condições de escolarização e de desenvolvimento de linguagem que lhes foram propiciadas anteriormente.

O percurso escolar dos alunos surdos que compõem este estudo foi marcado por uma abordagem oralista. No município, somente a partir do final da década de 90 é que propostas de comunicação total vêm sendo implantadas e, mais recentemente, tem havido esforços com relação à linha que considera a condição bilíngue do aluno surdo. O fato é que os sinais foram rejeitados ao longo da história educacional destes sujeitos e só recentemente têm sido aceitos, dentro de certos limites (DT, 2002a, p. 4).

Trago um excerto extraído do material de análise como um contexto para visualizar nuances que contornam e engendram a discussão neste capítulo. Considerando-se as práticas pedagógicas inscritas na educação de surdos a partir dos discursos que circulam na ANPEd no período de 1990 a 2010, observa-se a discursividade da linguagem no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno surdo como meio de comunicação entre e para com os surdos. A língua de sinais, no final da década de 1990, se sobressai linguisticamente na vida dos surdos, colocando-se como elemento constituidor da cultura surda. Porém, a recorrência da língua como artefato linguístico/cultural da surdez parece estar balizada por uma aceitação que, desde o final da década de 1990 até meados da década de 2000, se apresenta como uma condição. Parece-me que essa condição cada vez mais intensifica a língua de sinais discursivamente e nas práticas envolvendo alunos surdos, mas a captura através de uma racionalidade que a localiza sob o viés metodológico, e não em seus enfoques sociais, históricos e antropológicos.

Entendo, então, que o artefato linguístico/cultural da surdez, sob diferentes abordagens, atravessa as práticas pedagógicas, constituindo-se como verdade. Esta produz a questão

linguística – tanto da língua portuguesa, quanto da língua de sinais – como uma necessidade imperiosa. São verdades que colocam a língua como condição de possibilidade para que sejam garantidos a aprendizagem, o desenvolvimento, a igualdade de oportunidades, a integração e a inserção do surdo na comunidade surda, na escola, na sociedade e no mercado de trabalho. Esses pressupostos são produzidos a partir de um conjunto de saberes políticos, culturais, educacionais e sociais que não só constituem a língua na vida dos sujeitos surdos como uma recorrência discursiva, mas também a tornam um imperativo, algo naturalizado, inquestionável, inscrevendo-se nas práticas dos professores e na constituição de modos de vida dos sujeitos surdos.

Neste capítulo, não pretendo estabelecer uma valoração dos materiais ou dos discursos e concepções adotadas na educação de surdos, mas debater a produtividade das práticas pedagógicas que constituem alunos surdos na escola e na sociedade Contemporânea.

Assim, olho a recorrência enunciativa da língua (língua portuguesa e Língua de sinais) e da cultura surda nos materiais de pesquisa, tomando como fio condutor a noção de governo. Compreendo, por governo, “tipos de racionalidade que envolvem conjuntos de procedimentos, mecanismos, táticas, saberes, técnicas e instrumentos destinados a dirigir a conduta dos homens” (GADELHA, 2009, p. 120). Diante disso, movo-me a articular como tais saberes são postas em funcionamento pelas práticas pedagógicas da escola e nos demais espaços em que os surdos se inscrevem, a partir de uma lógica de Estado. Para tanto, apoio-me na sinalização de CandiOTTO (2008) para compreender governo a partir do significado moral:

[...] o verbete *governar* [...] no sentido moral, significa a condução de condutas, num duplo aspecto: tanto pode fazer referência à *atividade que consiste em conduzir* quanto à *maneira pela qual conduzimos a nós mesmos, o modo pelo qual nos deixamos conduzir, a maneira pela qual somos conduzidos e pela qual, enfim, nos comportamos sob efeito de uma conduta que seria ato de conduta ou de condução* (CANDIOTTO, 2008, p. 2, grifos do autor).

Seguindo o pensamento de CandiOTTO (2008), os modos de condução ou de governo de condutas inscrevem-se com características próprias em diferentes épocas. Inicialmente, Foucault apresentou a existência de um poder soberano que centralizava seu domínio no território. No final do século XVI e no século XVII, inscreve-se um conjunto de saberes engendrados para o disciplinamento de cada um, com o intuito de fundamentar o domínio de um Estado. Entretanto, no século XVIII, com o surgimento do Liberalismo e o fortalecimento e a expansão dos domínios econômicos, desenvolve-se a “arte de governar” e surge a

necessidade de governar todos e cada um, compreendendo-se “cada um” como um projeto em sua individualidade e “todos” sob o viés de pertencimento a uma população.

A população, nesse sentido, é “objeto de conduta, como elemento coletivo que necessita ser governado de modo seguro para bem produzir, mas, mais fortemente, é o meio onde se realiza o governo dos indivíduos” (ROOS, 2009, p. 19). O governo implica a existência de um elemento significativo, que é a liberdade, pois “o poder só se exerce sobre sujeitos livres, enquanto livres” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Só haverá poder se houver alguma chance racional de deslocamento e fuga por parte de quem sofre a ação. Trata-se, então, de perceber tanto o liberalismo quanto o neoliberalismo como “conjunto de práticas que constituem formas de vida, cada vez mais conduzidas para princípios de mercado e de autorreflexão, em que os processos de ensino/aprendizagem devem ser permanentes” (LOPES, 2009, p. 108).

Com tais premissas teóricas para adentrar no campo da condução de condutas e da “arte de governar”, compreendo que as práticas pedagógicas na escola ocupam um espaço relevante para gerir modos de vida dos sujeitos surdos. São práticas gestadas em princípios educacionais e políticos a partir de uma racionalidade política atual em que o uso, o conhecimento e o domínio de uma língua (português/ língua de sinais) operam na condução de condutas dos sujeitos surdos para que todos participem do jogo do mercado. A necessidade social e política de participação de todos, ou seja, assegurar a participação e garantir o acesso dos surdos nas escolas e no mercado de trabalho parece ser princípio mobilizador das políticas educacionais e sociais Contemporâneas.

As políticas educacionais e sociais, ao gestarem práticas e regras que incitam todos à participação, “pretendem governar todas as camadas da população brasileira, incluindo-as nas redes de consumo e garantindo espaços de participação no mercado, onde possam contribuir minimamente para o funcionamento do jogo econômico” (LOPES, et al., 2010, p. 19). O que caracteriza a economia de mercado são as regras que possibilitam decisões não centralizadas e comuns para todos, numa lógica em que todos consigam recursos para girar uma rede de consumo.

Ao reportar-me aos trabalhos que circulam na ANPEd no período de 1990 a 2010 e que pontuam a surdez e os surdos nesse jogo, o conhecimento linguístico é visto como uma regra posta em funcionamento que permite sua participação e circulação.

A partir de tais pressupostos teóricos e linhas de análise, organizo este capítulo para potencializar duas regularidades que emergiram dos materiais: primeiramente, a centralidade dos discursos no desenvolvimento linguístico dos sujeitos surdos; e, num segundo momento, a

recorrência discursiva da cultura surda. Tais articulações são possíveis a partir do entendimento de que a centralidade da linguagem institui o significado da cultura surda, cultura essa que é produzida discursivamente e que vem sendo expressivamente nomeada e significada pelos especialistas da surdez que militam na causa surda.

4.1 CENTRALIDADE DOS DISCURSOS NO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DOS SUJEITOS SURDOS

Para iniciar os desdobramentos que me mobilizam ao acentuar a centralidade dos discursos no desenvolvimento linguístico dos sujeitos surdos, parto do fio condutor de que diferentes significados constituem a linguagem. São significados que, quando postos em circulação, “regulam e organizam nossas condutas e práticas – eles ajudam a estabelecer as regras, as normas e as convenções pelas quais a vida social é ordenada” (HALL, 1997, p. 8). Nesse sentido, os significados são também aquilo que os que governam e regulam as condutas e as ideias dos outros almejam estruturar e ordenar.

Para desmembrar como esses significados constituem a linguagem, tramo neste momento uma marcação temporal e espacial, com a intenção de marcar as recorrências que desdobram a língua e as ênfases que conduzem os sujeitos surdos a diferentes modos de vida no período de 1990 a 2010. Entendo a relevância desta discussão partindo da regularidade com que os discursos referentes ao domínio linguístico aparecem nos textos da ANPEd como uma condição – um pedágio para o desenvolvimento dos surdos. O que coloco em foco é como o domínio de uma língua (português, gestual ou língua de sinais) se inscreve, em diferentes momentos, como uma estratégia pedagógica que produz, nos surdos, modos de ser, pensar, agir e relacionar-se com os outros, com o mundo e consigo.

Início este desdobramento analítico traçando alguns arranjos com os trabalhos que circulam na ANPEd no ano de 1994. Esse ano foi o primeiro em que visualizei trabalhos que tematizavam a surdez e a escolarização dos alunos surdos. Deparei-me, então, com três trabalhos no GT da Educação Especial, sendo que um deles abordava a temática do trabalho pedagógico na educação do deficiente auditivo, com ênfases na linguagem gestual e escrita do português. Outro trabalho não era específico da área da surdez, mas discorria sobre a formação de professores em Educação Especial e, em um dado momento, enfatizava disciplinas curriculares correspondentes à especialização na área da surdez. Um último

trabalho tecia discussões acerca da interação entre professor ouvinte e pré-escolares, sinalizando ênfases nas práticas gestualistas da comunicação total.

Em meio à controvérsia sobre as possibilidades intelectuais do deficiente auditivo, evidencia-se entre os educadores um deslocamento da questão, ou seja, sem responderem quais os limites e as possibilidades reais de desenvolvimento desses indivíduos, passam a investir grandes esforços no “o que fazer”. Métodos e técnicas são, então, erigidos enquanto instrumentos capazes de promover “ao máximo” o “rendimento possível” dos, “sem dúvida”, “limitados intelectuais e linguísticos”. Postula-se uma instrumentalização mínima para a sobrevivência cotidiana (SF, 1994a, p. 130).

Parte específica de Deficiência Auditiva:

- Histologia, anatomia, fisiologia, patologia dos órgãos da audição – 45h
- Noções básicas sobre comunicação – 40h
- Métodos para Educação do deficiente auditivo – 90h
- Técnicas e recursos especiais para a Educação do Deficiente Auditivo – 55h (MB, 1994b, p. 287).

Há alguns séculos, educadores, pesquisadores, familiares e surdos vêm discutindo a questão da linguagem gestual e oral. As abordagens educacionais ora pendem para a filosofia oralista, com o predomínio da língua oral e, [...] ora, para filosofias gestualistas, que valorizando as Línguas de Sinais impõem seu uso exclusivo ou, ao contrário, aceitam a necessidade de conhecimento da língua oral para facilitar a interação do surdo com a maioria ouvinte. A visão de surdez e de linguagem subjacente às filosofias influem na opção do professor por uma ou outra, na escolha da metodologia e na sua prática pedagógica (MN, 1994c, p. 116).

A partir desses excertos, posso perceber que a questão linguística captura o aluno que a escola precisa constituir para a sociedade. Ao tecer tal afirmação, parto da ideia de que as recorrências discursivas me permitem pensar que a própria questão linguística é atravessada por diferentes concepções que se deslocam constantemente do campo clínico da surdez à abordagem da linguagem gestual. O campo clínico da surdez, ao sustentar a formação dos professores dessa área a partir de disciplinas de cunho medicalizadoras, postula práticas pedagógicas que privilegiam e vinculam a aprendizagem do aluno surdo ao predomínio da linguagem na modalidade oral. No entanto, a abordagem que privilegia a linguagem gestual emerge discretamente como uma alternativa pedagógica que valoriza a língua de sinais.

Os discursos marcam um duplo movimento pedagógico, pois, ao mesmo tempo em que a escola busca métodos e técnicas que sustentem o trabalho com os alunos surdos, lidos como limitados intelectuais e linguísticos, a língua emerge como um aparato pedagógico. Tal aparato, por meio de relações de poder, vai corrigir esse limite e possibilitar a inserção e circulação no mundo escolar e social.

Fundamentada nos estudos foucaultianos, compreendo que as relações de poder operam como um embate permanente de forças, como construções de estratégias e táticas sutis de

adestramento que produzem desejos, objetos, indivíduos (PASSOS, 2008). Nessa ótica, o poder não se aplica externamente sobre os indivíduos, mas sim como aquilo que circula através deles. “E circula por meio de mecanismos que se exercem, organizando e pondo em movimento aparatos de saber que não são propriamente ideológicos, pois estão orientados por uma unidade intencional de técnicas e táticas de controle dos corpos” (SANTIAGO, 2008, p. 55) que subjetivam, fabricam os sujeitos. Foucault (1995) descreve o poder como um operador que adota o corpo dos sujeitos, incitando à participação de todos e agindo de modo que aquele que se submete à sua ação o receba, aceite e entenda como necessário, como natural.

Nesse sentido, a circulação da língua, tanto da língua portuguesa, quanto a língua de sinais é vista nos ambientes sociais e escolares como reduzidas e/ou associadas à ideia de comunicação, informação e ordem, operando na produção e normalização de um sujeito que se assemelhe ao modelo instituído pela Modernidade. Tal articulação compreende que “a Modernidade pode ser definida, dentre outras maneiras, como o período da História ocidental em que mais se planejou um tipo de vida e de sociedade e mais se acreditou que tal planejamento se efetivaria” (VEIGA-NETO, 2008e, p. 3). A escola tem um significativo papel de organização social, de regulação de condutas, como instituição da Modernidade que opera na manutenção da ordem e na estruturação de toda a sociedade.

Direcionada neste instante a entender como a escola moderna pensa e produz os sujeitos surdos a partir do anseio de ordenação em termos de ênfases que compõem as práticas pedagógicas enredadas a esses alunos, vislumbro, nos trabalhos da ANPEd do período de 1990 a 2010, a discursividade linguística que sobressai na escola e na vida dos alunos surdos.

Considerando as recorrências sinalizadas pelos materiais de análise, parto do pressuposto de que a regularidade linguística toma a língua portuguesa e/ou a língua de sinais, inscrevendo-se na educação de surdos a partir de diferentes ênfases e numa expressiva relação intrínseca. Tais ênfases transitam desde a língua portuguesa associada à ideia de oralização, perpassando o entendimento da proposta bilíngue, que compreende a língua portuguesa numa relação intrínseca de aprendizagem com a Língua de Sinais, até chegarem a unidades linguísticas que, a partir de seus diferentes enfoques teóricos, conduzem práticas pedagógicas distintas na escolarização dos alunos surdos. Assim, entendo que um produtivo fio condutor amarra esse percurso pedagógico, que anuncia o fortalecimento da aprendizagem da língua portuguesa e da língua de sinais, em detrimento dos demais conteúdos curriculares propostos pela/na escola. Dessa forma, compreendo que tal argumento produz e captura o lugar de onde

se narram os surdos e que os localiza nas discussões e produções discursivas – a Educação Especial.

Início um movimento analítico com os excertos a seguir, que possibilitam um panorama do que circula na década de 1990 e as nuances que foram constituindo a língua portuguesa e a língua de sinais na educação de surdos.

Os pesquisadores do INES, em consonância com as necessidades identificadas no trabalho educativo com surdos propuseram os seguintes temas: perfil do alunado do INES; [...] as dificuldades na aprendizagem do conteúdo programático de língua portuguesa por alunos surdos; o processo ensino aprendizagem da língua portuguesa em alunos surdos da 1ª série do 1º grau; [...] comunicação visual em salas de leitura para crianças surdas; [...] avaliação da competência social de pessoas surdas (MN; RC, 1995a, p. 35).

[...] gostaria de reafirmar que sem interagir com a comunidade surda não é possível às pessoas e especialmente aos professores adquirirem a Língua de Sinais, pois a aquisição desta é mais do que memorizar sinais correspondentes às palavras em português, é conhecer uma cultura para incorporá-la e poder usá-la como expressão (TB; SI, 1995b, p. 8).

A questão da surdez está intimamente relacionada com o uso efetivo da língua. Entretanto, o que normalmente acontece no contexto pedagógico é que o aluno surdo, sobretudo na escolarização inicial, não domina a língua oral, e o professor, por seu lado, não é um usuário efetivo da língua de sinais. No mais das vezes, o professor dispõe-se a aprender a língua de sinais (pelo menos no contexto de escolas ou salas especiais), porém focalizando correspondências de vocabulário entre sinais e palavra falada (Português), numa busca de incorporação de itens lexicais, sem exploração do uso das regras de enunciação naquela língua (ZC; CG, 1998b, p. 3).

Sendo assim, com o uso efetivo da língua de sinais (através da convivência com o professor surdo), as crianças estão vivenciando e manejando a língua; daí a possibilidade de encontrarmos a própria construção da narrativa, a intertextualidade e as variadas formas de participação na composição textual, tudo isso configurando um trabalho de linguagem semelhante ao que fazem as crianças ouvintes (ZG, 1999b, p. 13).

O ensino da língua portuguesa e o uso da língua de sinais, no início da década de 1990, estão atrelados a um conjunto de princípios selecionados que guiarão professores e alunos no processo educativo envolvendo alunos surdos. Práticas são tensionadas nesse período, em que a aprendizagem de ambas as línguas é caracterizada por preocupações e dificuldades tanto dos alunos em relação à língua portuguesa, quanto dos professores e alguns alunos em relação à língua de sinais. Sem tirar da escola sua função de exercer o ensino de forma intencional, ela tem o intuito de pedagogizar a surdez como uma máquina que trabalha na produção de sujeitos dóceis, adaptados a um tipo de sociedade. A escola, alinhada com as preocupações de seu tempo, opera na subjetivação dos sujeitos.

A recorrência discursiva marcada temporalmente na década de 1990 sinaliza a maquinaria escolar em face das dificuldades na aprendizagem do conteúdo programático de língua portuguesa por alunos surdos e o processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa por alunos surdos da 1ª série do 1º grau. Evidencia-se, com isso, a centralidade do ensino do português como uma marca que a escola imprime na vida dos sujeitos surdos. Parece-me que a aprendizagem da língua portuguesa está atrelada tanto à condição da aprendizagem da língua de sinais para efetivar-se na vida dos sujeitos surdos, quanto à redução desta língua à associação de vocabulário entre sinais e palavra falada. Entretanto, no final dos anos 1990, circulam trabalhos que centram seus olhares no ensino do português em sua estrutura mais gramatical e composição textual, semelhante ao que se faz com as crianças ouvintes, instituindo-se discursos de práticas pedagógicas que constituem os surdos a partir de relações binárias.

Entendo que os trabalhos analisados projetam a língua portuguesa na vida dos sujeitos surdos, aprisionando-os ao que deve ser apreendido na/pela escola como requisito necessário para seu desenvolvimento. Tal apreensão e “aprisionamento” curricular por meio da disciplina dos corpos operam na sujeição e na fabricação de sujeitos. Nesse sentido, a escola de nuances Modernas imprime seu papel na organização social, na regulação das condutas.

O elo entre a escola e sociedade moderna é a disciplinaridade – e aqui me refiro tanto à disciplina-corpo quanto à disciplina-saber. Ambas estão implicadas num tipo de poder – o poder disciplinar – do qual depende a nossa “capacidade” de nos autogovernarmos mais e melhor (VEIGA-NETO, 2003, p. 107).

Pode-se pensar que ao projeto Moderno, produtor das metanarrativas totalizadoras, verdades únicas são inscritas como condições de possibilidade para a propagação e a manutenção da ordem. Diante disso, os discursos, ao enfatizarem a recorrência da regularidade, permitem pensar que o ensino da língua portuguesa, ao mesmo tempo em que se fortalece como uma metanarrativa escolar, uma verdade que tem sido apresentada como requisito para o desenvolvimento do aluno surdo, pode ser compreendido como mecanismo de “subjetivação dos escolares” (FABRIS, 2009). Ressalvo que, os sujeitos que discursam fazem parte de um campo discursivo, que nesse momento, a partir da perspectiva teórica que assumo, não as tomo numa relação discurso e pensamento de quem o produziu. Interessa-me que “[...] as palavras e seus sentidos se estabelecem sempre discursivamente [...] para Foucault, mais do que subjetivo, o discurso subjetiva” (VEIGA-NETO, 2007b, p. 99). Em

outras palavras, os discursos não estão atrelados a nenhum lugar, mas, ao distribuírem-se pelo tecido social, marcam pensamentos de cada época, em cada lugar, construindo, então, subjetividades.

Nesse viés, adentro nos materiais de análise que circularam na década de 2000 para visualizar que movimentos a centralidade linguística da língua portuguesa e da língua de sinais foi delineando nas discussões que tomam a educação de surdos como foco de interesse discursivo.

Os educadores a favor da inclusão argumentaram sobre a importância da socialização do surdo entre outros alunos da escola regular, falaram dos direitos iguais, da importância de lutar contra a discriminação. É interessante perceber que nenhum educador utilizou o argumento de que na escola comum o surdo teria acesso a conteúdos curriculares importantes para a formação humana. Ou seja, o objetivo primeiro da escola, que a nosso ver, é a transmissão de conhecimentos, não foi utilizado para argumentar a favor da inclusão, mas sim a socialização e a aceitação do surdo. Os educadores que se colocaram contra a inclusão também utilizaram o argumento dos direitos do surdo, mas neste caso com o viés de que o surdo tem direito a ensino especializado, que respeita sua diferença. Também assinalaram a falta de preparo do professor e da escola para lidar com a problemática específica do surdo. Os educadores que apontaram restrições para a presença do aluno surdo na escola reivindicaram número menor de alunos, apoio de especialista para o surdo e/ou para o professor, remuneração adicional para o professor, acesso a recursos didáticos e entrada do surdo somente após conclusão do processo de alfabetização (2000b, LR; TA; GF, p. 12).

As práticas pedagógicas observadas durante a pesquisa, utilizadas na escola regular, partem exclusivamente de recursos orais/auditivos, ocorrendo um distanciamento entre a linguagem da escola e a linguagem utilizada pelo sujeito surdo. Consequentemente, isto afeta o aprendizado e o processo de constituição da escrita deste. Além disso, estas não têm contribuído, efetivamente, para o desenvolvimento das funções mentais superiores destes alunos. Os sujeitos surdos são capazes de realizar produções escritas com sentido, entretanto, para que isto ocorra, é necessário que haja um direcionamento para práticas de escritura mais dialógicas, mais interativas e menos mecânicas (2003a, LO, p. 13).

Os professores ouvintes reclamam que os surdos não sabem português. Os surdos reclamam que os ouvintes não sabem Libras. Pensamos que um professor comprometido com a educação de surdos deve procurar, por seus próprios meios, a fluência em Libras, a fim de compreender essa língua e fazer as comparações necessárias entre ela e o português, o que com certeza favorecerá a aprendizagem de modo geral, bem como o ensino do português escrito como segunda língua.

A discussão em relação ao ensino do português ainda é uma questão que causa polêmica na escola de surdos. Alguns professores mantêm a idéia de que o uso da Libras prejudica a aprendizagem do português, o que é evidenciado em alguns depoimentos de professores na primeira pesquisa. Isso se constitui em um mito que os estudos linguísticos já refutam há muito tempo (2008b, MK; DF, p. 9-10).

São visíveis, a partir dos discursos que circulam na ANPED no início da década de 2000, movimentos que desenham uma escola sob o viés inclusivo – uma escola que se encontra engendrada por elementos que discorrem sobre o espaço institucional e pedagógico considerado apropriado para que o surdo tenha acesso a conteúdos curriculares importantes

para sua formação humana. Tais elementos enfatizam as práticas pedagógicas mobilizadas pela preparação dos professores nesse contexto educativo e, conseqüentemente, a invenção dos especialistas encarregados de lidar com as especificidades escolares. Nessa lógica, em 2003, nota-se que a regularidade das práticas pedagógicas envolvendo a educação de surdos permanece conduzindo os alunos surdos a partir da centralização de enfoques interativos. Para que os surdos estejam inseridos nesse processo sob o enfoque interativo, reitera-se o espaço pedagógico e de formação que o artefato linguístico/cultural ocupa discursivamente e na condução de alunos surdos. Outra ênfase pontuada na arena dos discursos da ANPEd no final da década de 2000 toma, então, como esse artefato linguístico/cultural incita competências a serem assumidas por todos, incluindo os especialistas da área da educação, e por cada um, como um investimento de si em que os surdos devem se autogestar para que transitem na escola e tenham condições de acesso, circulação, inserção e permanência no mercado de trabalho.

Em tempos de inclusão, em que princípios democráticos balizam o cenário social e educacional, a escola subjetiva os sujeitos, criando perfis aceitos, que se encontram emaranhados a certas exigências sociais, políticas, econômicas e de diferentes grupos culturais. Nesse sentido, os alunos surdos são movidos a apropriar-se e a fazer uso da língua portuguesa e da língua de sinais como condição de aprendizagem, desenvolvimento, interação e circulação na escola e no mercado de trabalho. Os alunos surdos são conduzidos a empenhar-se para sua inclusão, e esse domínio e apropriação linguística são vistos como uma estratégia ou forma para ocuparem seu lugar na escola inclusiva. Na lógica Neoliberal de inclusão, todos são convidados a circular em “todos os espaços, com as mesmas condições, diante das mesmas possibilidades – nós e eles, os diferentes e os iguais, os nativos e os forasteiros devem conviver e se relacionar, tendo iguais condições de participação” (THOMA; KRAEMER, 2011, p. 217). Desse modo, todos e cada um devem estar dispostos ao convívio com a diferença, num jogo que possibilita que todos convivam, circulando nos mesmos espaços e com as mesmas condições.

Tal enredamento discursivo, aliado com as políticas inclusivas, investe no pressuposto de incluir tipos específicos de sujeitos, já reconhecidos pelas estatísticas como excluídos ou em situações de vulnerabilidade social. Os sujeitos são posicionados dentro de uma rede de saberes em que,

[...] quanto mais discursivamente se vão definindo os excluídos, maior é a possibilidade de incluí-los. Assim sendo, maior é a tendência à democracia,

ao “politicamente correto”; o reverso também é válido: quanto menos discursivamente conhecido for o excluído, maior é a exclusão e, por isso, maior a possibilidade de um discurso autoritário e conservador (LUNARDI, 2003, p. 141).

Os sujeitos nessa rede discursiva encontram-se emaranhados num mesmo jogo de inclusão/exclusão. Diante de tal anúncio, na atualidade, as fronteiras que caracterizam as ações da inclusão e da exclusão se mesclam, pois qualquer sujeito em diferentes níveis de participação pode estar ora incluído e ora excluído. Não há aqui, um antagonismo que classifique as pessoas e suas ações a partir de processos históricos que fortemente reconheciam os excluídos e os incluídos. Sob essa discussão “sobram as condições frágeis do presente para podermos olhar, sempre de forma provisória para aqueles que vivem sob a tensão da in/exclusão⁴¹” (LOPES, et al., 2010, p. 6).

Os alunos surdos são mobilizados a empenhar-se na sua integração, tanto no sistema escolar quanto no mundo social, dos quais estariam afastados. Num tempo em que, na maquinaria escolar, trilham elementos que tornam a aprendizagem do conhecimento uma emergência na escola pensada inclusiva, imponentemente emergem expressões mobilizadoras – “a importância da socialização”, “direitos iguais”, “lutar contra a discriminação” e a “falta de preparo dos professores e da escola”, “recursos orais/auditivos”, “fluência da Libras”. Enaltece-se uma escola produzida sob o viés de atitudes, de competências que precisam ser desenvolvidas por todos para e com os alunos, em detrimento da ênfase nos conteúdos curriculares.

As recorrências que anuncio na superfície dos textos da ANPEd levam-me a olhar, dentre outros aspectos, para os discursos que constituem práticas e modos de pensar os sujeitos surdos. São discursos que sinalizam como saberes médicos, psicológicos, políticos e econômicos se entrecruzam, constituindo o discurso pedagógico que reforça a função da escola como uma instituição capaz de atingir a todos. Tal compreensão decorre do fato de os textos pontuarem caminhos e orientações para pensar e construir uma prática pedagógica no ensino especial que, com o tempo, passa a circular como uma prática inclusiva, atingindo todos os alunos indiscriminadamente.

Nessa perspectiva, o domínio linguístico, como disse anteriormente, é visto como um pedágio para o desenvolvimento do surdo, em que o acesso à língua se torna condição para

⁴¹ A expressão in/exclusão foi criada a partir de estudos que um grupo de especialistas e pesquisadores da área da Educação da Unisinos e da UFRGS desenvolvem para mostrar aquilo que é peculiar ao tempo presente, ou seja, uma discussão que se ocupa em atender a provisoriamente determinada pelas relações de mercado na lógica Neoliberal.

seu desenvolvimento como sujeito integrante de uma comunidade. Na escola, essa recorrência dissemina-se, evidenciando o enfraquecimento do planejamento e da seleção dos conteúdos – ou a menor importância que se lhes dá – e o correlato fortalecimento dos modos pelos quais os conteúdos, em termos linguísticos, são colocados em ação. Por isso, cada vez mais, disseminam os discursos que celebram a língua de sinais, a diferença surda, a aquisição do português para surdos. Compreendo que há um deslocamento daquilo que pode ser mais relevante na educação escolar, que é o processo de ensino e aprendizagem a partir de um currículo escolar, abrangendo conteúdos de todas as áreas para o desenvolvimento do aluno. Tais invenções envolvendo alunos, professores, gestores e especialistas formam “uma estrutura coesa e em constante movimento; uma estrutura em rede, da qual, presas compulsórias, ninguém escapa” (VEIGA-NETO, 2008d, p. 54).

Todos – especialistas, famílias, alunos – entrelaçam uma rede que fomenta, induz e captura, a partir dos saberes instituídos, diferentes formas de olhar a surdez e como os alunos surdos se encontram atrelados a discursos que os tomam pela diferença linguística, pela diferença surda. Nesse prisma, interessada em vasculhar como a cultura surda se inscreve no aparato linguístico/cultural, constituindo comportamentos pedagógicos e sociais para nós e para os surdos, tomo as recorrências discursivas da cultura surda que tornam deslocamentos linguísticos e de ênfases possíveis, produzindo a surdez e os sujeitos surdos na Contemporaneidade.

4.2 RECORRÊNCIA DISCURSIVA DA CULTURA SURDA

Compreendo que a recorrência discursiva da cultura surda se torna relevante na discussão que articulo neste momento da Tese devido a dois motivos. O primeiro é a visibilidade que a língua de sinais adquiriu nas últimas décadas como elemento maior da cultura surda. O outro é a retórica Contemporânea da diferença, que tem interpelado as práticas que se ocupam de pensar a surdez e os sujeitos surdos em seus diferentes contextos sociais, escolares, políticos e econômicos.

A cultura surda pode ser pensada como um conjunto de práticas capazes de serem significadas por um grupo de pessoas que compartilham de uma forma semelhante a mesma experiência visual. Mais ainda, como uma possibilidade de os sujeitos surdos transitarem em um campo de lutas políticas, sociais, científicas, etc., que situe a surdez na existência surda e

no projeto do ser surdo (PERLIN, 2003). Nessa perspectiva, com o suporte de uma esteira culturalista, com a expressão *ser surdo*, não se busca uma discussão essencialista que se “proponha a delimitar uma suposta natureza ou uma ontologia subjacente a esse ser surdo” (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 123). O que move esse empreendimento é visualizar que tal expressão se refere a uma experiência de ser, de estar no mundo, que, apesar de ser sentida de maneira individual, é vivida no coletivo.

Parto do entendimento de cultura surda como sendo inventada e produzida discursivamente em diferentes tempos e espaços. A partir de então, a linguagem constitui-se para além do processo de significação; ela inventa, cria uma verdade sobre algo. Ao aproximar a linguagem e sua relação com o termo *cultura*, tomo emprestado de Hall (1997) a articulação dada desde a “virada cultural”, nas Ciências Humanas e Sociais, em que se ressalta o papel mais amplo do discurso na cultura. A cultura representa o emaranhado de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas⁴² a que a língua recorre para significar as coisas. Compreendo que é essa relação entre linguagem e produção de significados que potencializa e coloca permanentemente a cultura surda como um imperativo nas comunidades surdas e nos discursos que se ocupam da língua de sinais e da produção dos sujeitos ali enredados.

Direciono-me a peregrinar pelos discursos engendrados nos trabalhos produzidos na ANPEd para visualizar como a língua de sinais, tomada como marca maior da cultura surda, foi se inscrevendo na vida dos sujeitos surdos e que significações foram possíveis no contexto na década de 1990.

A segunda conclusão do estudo é que o uso da LIBRAS não impede a realização da fala na criança surda. A turma B que mantinha contatos assistemáticos e naturais com usuários da Língua de Sinais não demonstrou inibição da linguagem oral, ao contrário, foi o grupo que apresentou melhor desempenho na modalidade oral (MN, 1994c, p. 121).

[...] Embora haja concordância de que as crianças surdas expostas a ambientes nos quais a LIBRAS se faz presente, adquirem-na, naturalmente, com os indivíduos mais experientes (crianças, jovens e adultos), esta não é nossa realidade. As crianças surdas, em sua quase totalidade, não têm contato com a comunidade surda. É na escola especial que irão interagir com outras pessoas surdas e esta interação dar-se-á, livremente, através da LIBRAS. Isto é, se na escola houver valorização da Língua de Sinais; caso contrário, as conversas entre as pessoas surdas acontecerão, mas serão vistas como algo proibido. A língua será desvelada aos poucos e, provavelmente, a LIBRAS será entendida como menor (a mímica, como muitos a chamam) e não, como língua verdadeira, carregada de sentidos (MN, 1996c, p.

⁴² Essas formações discursivas “definem o que é e o que não é apropriado em nossa formulação de, e em nossas práticas em relação a, um sujeito ou uma atividade social particular; que conhecimento é considerado útil, relevante e ‘verdadeiro’ naquele contexto; e que tipos de pessoas ou ‘sujeitos’ incorporam essas características” (HALL, 1997, p. 14).

2).

A utilização da língua de sinais vem sendo reconhecida como um caminho necessário para a efetiva mudança nas condições oferecidas pela escola no atendimento educacional de alunos surdos. Apesar de haver várias questões controvertidas perpassando a discussão nessa área, além de ambiguidades e indefinições nas propostas, temos testemunhado uma tendência à afirmação da necessidade desse caminho para a escolarização do surdo.

O Plano Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP, 1994) propõe o incentivo ao uso e à oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); ao mencionar o ensino da Língua Portuguesa para o surdo, o documento recomenda que isso deve ser feito “por meio de uma *metodologia própria*” (p. 52, grifo nosso). Mesmo que não pensemos em “uma” metodologia mas em modelos diversos de atuação, muitas indagações permanecem quanto ao que configuraria a especificidade aí implicada. E essa especificidade parece passar, a nosso ver, pelas formas como são estabelecidas relações entre as duas línguas (ZG; CG, 1998b, p. 1).

Podemos observar que a língua de sinais, nas instituições que o permitem, vem tomando espaço na sala de aula, e tendo, hoje em dia, um papel fundamental no contexto escolar; os próprios alunos contribuem para isto, demonstrando um enorme empenho, juntamente com o professor, em fazer uso desta língua. E não podemos esquecer que, para propiciar contexto linguístico para que isso aconteça, é de fundamental importância a contribuição da presença do instrutor surdo no projeto educacional (ZG; CG, 1998b, p. 5).

Longe de demarcar aqui uma sucessão de fatos ou marcar temporalmente uma sequência de acontecimentos, pretendo, com os excertos que extraí dos trabalhos da ANPEd, observar os movimentos e as reconfigurações que vão constituindo possibilidades para pensar a escola e a sociedade na Contemporaneidade. Dito isso, prossigo com a imersão discursiva da língua de sinais e da cultura surda.

Com tais excertos, é possível perceber enunciações que compõem discursivamente a língua de sinais e seus atravessamentos na vida dos sujeitos surdos tecendo significativas amarras em determinados momentos. Pontuo, primeiramente, que a nomenclatura *Língua de Sinais* emerge na arena discursiva da ANPEd no ano de 1994, abarcando, nesse mesmo ano, a referência à Libras. Atenta para perceber que nuances se delinearão nessa inscrição, vislumbro que tais enunciados são pensados numa perspectiva pedagógica de Comunicação Total.

Entendo que a língua de sinais se situa na esfera de comunicação para o aluno surdo em que estratégias de oralização e aprendizagem da língua portuguesa também são postas em funcionamento na formação desse aluno. Marcadamente, em 1996, a língua de sinais é reinscrita a partir de outros significados que vão delineando a escola, as práticas pedagógicas, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos surdos. Há, nessa marcação temporal, a inscrição discursiva da Comunidade surda como um espaço de integração e contato entre pares. Inicia-se, então, um período em que reivindicações e lutas surdas começam a ser

mobilizadas por um grupo, pela cultura surda, e passam a dar outro tom para as discussões envolvendo os alunos surdos e para as práticas escolares em que os alunos surdos estão imersos. Os surdos, ao inventarem outras marcas materializadas na língua de sinais, na comunidade surda, na ausência do aparelho auditivo, na renúncia aos tratamentos fonoaudiológicos, instituem outro espaço pedagógico e institucional para viver essa forma de identificar-se – a Escola Especial. A Escola Especial é produzida como um lugar de ações pedagógicas, educativas e corretivas que se ocupava de capturar a diferença.

A partir de 1998, o termo *Libras* é reinscrito, atravessado pelo incentivo ao uso e à oficialização da língua de sinais. Todo o movimento de luta e de conquista de direitos e conquistas surdas exige desdobramentos legais e específicos que repercutem sobre suas práticas. Tal empreendimento linguístico anuncia visibilidades que a língua de sinais incita na escola, nos espaços escolares em termos de Atendimento Educacional e no alargamento de profissionais que o seu uso e reconhecimento demandam, como, por exemplo, a presença do instrutor surdo. Tais atravessamentos remetem-nos ao entendimento do deslocamento da língua de sinais de gestos e/ou mímicas para uma língua carregada de sentidos, a qual circula e se intensifica a partir da interação com a comunidade e a cultura surda.

O caminho que a língua de sinais passa a inscrever implica mudanças nos atendimentos educacionais compostos pela escola – mudanças essas orientadas por uma centralidade política que apresenta o ensino regular como uma alternativa possível e a proliferação da língua de sinais, nesse contexto, como uma estratégia pedagógica necessária. Visualizo que a Libras é posta em operação como uma estratégia de apagamento e normalização da comunidade surda, pois funciona muito mais como um recurso metodológico de educação do que propriamente uma característica da cultura surda. Ao reduzir-se a língua de sinais a recurso metodológico, reduz-se também a cultura surda ao uso superficial da língua de sua comunidade na escola. Isso evidencia que toda a heterogeneidade cultural surda está sendo posta como uma língua em tradução que na escola possibilita o acesso à língua portuguesa e aos demais conteúdos curriculares.

Dessa forma, entendo que a reinscrição da língua de sinais e dos espaços escolares com que os alunos surdos passam a ser vinculados opera como forma de convencimento de que essa é a educação necessária. Nesse sentido, movimenta os alunos surdos a demonstrarem um enorme empenho, juntamente com o professor, em fazer uso dessa língua como forma de autogovernar-se para pertencer ao sistema e nele permanecer.

Penso que a questão linguística, ao mesmo tempo em que opera na captura do aluno que a escola precisa constituir para a sociedade através de processos de normalização, fixação de

procedimentos de adestramento e regulação de condutas, gestos e comportamentos, é também capturada como uma estratégia pedagógica posta em circulação pela lógica da política da inclusão. Essa lógica funciona a partir de mecanismos construídos pela Modernidade e Contemporaneidade para conter as diferenças⁴³.

Parece ser necessário que a sociedade defenda-se das diferenças, contenha-as num padrão de normalidade, para que possam ser administradas, governadas, para que não fujam ao controle, uma vez que não teríamos como saber as consequências de um acontecimento dessa natureza (GALLO, 2009, p. 9).

Os discursos que aclamam a aceitação das diferenças e defendem que a escola precisa conviver com elas enfraquecem as articulações políticas para reafirmá-las. Nesse sentido, ao tornar-se calculável, previsível, conhecida, a diferença não se inscreve mais como uma ameaça à coletividade e, quanto mais ela for disseminada, a partir de uma medida comum, mais governável ela se tornará. Nessa lógica, então, a diferença precisa ser capturada para que se constituam saberes sobre a população e esta se torne governável. As intersecções dos movimentos reivindicatórios, os saberes e os poderes que circulam e produzem as realidades que vivenciamos, subjetivam-nos em diferentes aspectos, construindo ideias, práticas, sentidos. Somos conduzidos a nos governar de forma articulada, em detrimento de nós mesmos e em relação aos outros. Nesse sentido, a população, como elemento coletivo que necessita ser governado de modo seguro para que seja produtivo, é objeto de conduta, é o meio onde se estabelecem relações de governo dos indivíduos. Essa população passa sempre por reinscrições de limites da participação de seus integrantes, e pertencer ao grupo é uma exigência de sobrevivência contemporânea.

A pluralização de saberes específicos instituídos para definir e utilizar os lugares, as coisas, as pessoas, etc., exige determinados comportamentos, gera uma gama de posturas, aponta a necessidade de outras habilidades, constituindo-se como uma estratégia de poder. É preciso compreender que não existe um poder escondido, mas que o mundo se organiza no fluxo de diferentes práticas e racionalidades. Sob a égide da racionalidade atual de mercado, as políticas inclusivas ganham visibilidades e desenvolvem-se porque, de certa forma, colaboram com esse processo maior que não é unificado.

⁴³ De acordo com Gallo (2009, p. 9), tomar “a diferença em si mesma e para si mesma, sem ser relativa a algo ou mesmo uma negação significa deslocar o referencial da unidade para a multiplicidade. Diferenças que não podem ser reduzidas ao mesmo, ao uno; diferenças que não estão para ser toleradas, aceitas, normalizadas. Diferenças pelas diferenças, numa política do diverso”.

A partir de pressupostos políticos que se sustentam sob uma sociedade plural e culturalmente democrática, mascara-se a diferença em favor de uma busca pela homogeneidade, pois, “perante a ameaça da desordem, tem-se a possibilidade da ordem, de um mundo governável” (KLAUS, 2009, p. 193). Nesse viés, a inclusão aproxima os sujeitos da sociedade para constituí-los como uma população que, com seus traços, suas singularidades, suas ameaças e seus riscos, por estar perto e ser conhecida, é passível de ser controlada e governada. Sendo assim, articulo os excertos a seguir, que me permitem sustentar como a diferença surda vai se constituindo na vida escolar e no mercado de trabalho.

Com relação às práticas escolares, Nelson (1998) sugere que, além do desenvolvimento das associações entre leitura e língua de sinais, através de recursos e estratégias de leitura adequadas, deve-se incrementar o ensino da língua de sinais. Para ele, quanto maior for o domínio da língua de sinais, maior será o número de conceitos semânticos e dispositivos linguísticos de que a criança disporá para a aprendizagem do léxico e da sintaxe da língua escrita. A fluência em língua de sinais incrementa a compreensão dos materiais de ensino e exercícios propostos pela professora (se ela é razoavelmente fluente em língua de sinais). Além disso, a língua em comum favorece o estabelecimento de um ambiente encorajador de aprendizagem, pela possibilidade de interações, *feedbacks*, aumento de auto-estima, identificação cultural positiva, altas expectativas de professores e alunos com relação ao resultado da aprendizagem e maior nível de atenção e motivação (TL, 2005d, p. 9).

Por isso, o compartilhamento de uma língua no processo pedagógico é um aspecto importante, por que não se trata apenas de “despejar” informações, mas de construir de forma consentânea ao universo cultural circundante os significados presentes sociedade. Entendemos que a língua de sinais é o passo inicial à viabilização da inclusão dos surdos na escola, para a compreensão de uma série de direitos que lhes são corriqueiramente negados como cidadãos e alunos, mas não podemos deixar de considerar que a educação para a formação de indivíduos críticos e autônomos exige uma maior interação e participação, envolvendo relações intensas e reais (AD; NL; JA, 2006b, p. 8).

Ao reconhecer a língua de sinais como uma conquista da comunidade surda e sendo o trabalho do intérprete de Libras um direito alcançado a partir da reivindicação dessa comunidade, atualmente essa conquista pode ser percebida na presença desse profissional em espaços que extrapolam o campo dos movimentos sociais (DM, 2008e, p. 3).

Os trabalhos que circulam na ANPEd na década de 2000 possibilitam-me articular três questões. Primeiro, a língua de sinais como mediadora da aprendizagem do aluno surdo, como a ponte para o aproveitamento da língua portuguesa e suas estruturas gramaticais. Segundo, a língua de sinais como um elemento da cultura surda, mobilizando todos a interagir e a participar para alcançar a condição desejada, na busca de formação de sujeitos autônomos e críticos. Terceiro, a língua de sinais como a regularidade que institui a comunidade surda e suas reivindicações políticas, culturais, sociais e educacionais, colocando outras discussões em pauta nessa esteira discursiva, como o intérprete e suas relações, além da escola e dos

movimentos sociais. Entendo que essas três questões estão amarrados a como a diferença vem circulando na sociedade e na vida dos sujeitos surdos. Percebe-se uma diferença que marcadamente na escola institui lugares de aprendizagem, saberes e comportamentos. Uma diferença que incita o comportamento de todos e de cada um para que permaneçam inseridos na escola e no mercado de trabalho. Uma diferença que se movimenta como grupo na busca de reivindicações pensadas para o coletivo, para a população.

Nessa lógica, certas normas são pensadas não só com o intuito de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, mas também de capturá-los para que permaneçam presentes em redes sociais e de mercado.

Nessa esteira discursiva, a partir dos trabalhos analisados, entendo que o reconhecimento e a proliferação da língua de sinais instituem-se com/na relação de luta dos movimentos surdos em dois sentidos. Num primeiro sentido, implica conduzir os surdos, dentro de um jogo que segue uma racionalidade política com regras definidas, no interior dos diversos e variados grupos sociais. Dito de outro modo, a ênfase cultural leva os surdos a uma sensação de pertencimento, de acolhimento, de possibilidade de proteção. Num segundo sentido, tal circulação da cultura vem se tornando mais interessante a uma sociedade que tem no controle seu principal investimento e que, dessa forma, mobiliza os surdos a quererem permanecer no jogo. Como aponta Lopes (2009), essa mobilização em querer permanecer:

[...] não se trata de preocupação, qualificação e cuidado com o outro; trata-se, sim, da necessidade da permanência do outro. Para que a permanência do outro se mantenha, até mesmo para sustentar as redes de trabalho, a capacidade de consumir deve estar instalada. Para isso, as ações do Estado, quando este opera em consonância com uma lógica de mercado, devem ser desencadeadoras para que mesmo aqueles que não possuem formas de gerar o próprio sustento consigam recursos para girar, mínima e localmente, uma rede de consumo (LOPES, 2009, p. 111-112).

Num jogo político em que se almeja estar do lado de dentro, o sujeito surdo é conduzido por determinadas práticas e regras implícitas para que entre e permaneça no jogo econômico de um Estado. Nesse jogo, os processos de ensino/aprendizagem devem ser permanentes e incitar a escolhas.

Na Contemporaneidade, as possibilidades de escolhas são postas de modo que os sujeitos possam escolhê-las. Trata-se de escolhas feitas e pensadas a partir de pressupostos tidos como corretos, que abarquem e deem conta, por exemplo, da bandeira contra a discriminação, dos direitos iguais, cultivando um comportamento ajustado – um

comportamento que também incite os sujeitos a buscarem focos, caminhos que os conduza a formas e ênfases pedagógicas específicas de comportamentos escolares e sociais. Produzem-se sujeitos gestados por mecanismos de controle que estimulam sua adaptabilidade, sua capacidade de mover-se em diferentes ênfases pedagógicas e interagir com o mundo flexivelmente.

Para tal contextualização, parto do entendimento de que a interação humana, sob o prisma do desenvolvimento das competências emocionais e coletivas, se dá permanentemente na escola e, conseqüentemente, na produção dos sujeitos que interessam para a sociedade e o mercado. Almejam-se “competências que visam produzir pessoas ‘saudáveis, sadias e produtivas’. Ou melhor, sujeitos flexíveis e adaptados” (ROSA, 2009, p. 378).

Com a necessidade de ampliar um pouco mais essa discussão, busco compreender como práticas voltadas a potencializar o desempenho e as habilidades dos alunos surdos e a desenvolver competências na escola e na sociedade Contemporânea circulam nos trabalhos da ANPEd. Reitero que tal apontamento discursivo refere-se ao desdobramento de uma das unidades de análise que me ocupo para pensar a presente Tese – competências surdas, que anunciarei sob o enfoque da escola e do mercado de trabalho.

CAPÍTULO V

COMPETÊNCIAS E SEUS DESDOBRAMENTOS NOS DISCURSOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Encontramos nessas leis uma concepção de sujeito a partir de sua deficiência, e as ações daí efetivadas partem de uma ideia de reabilitação e de normalização. Esse é um ponto que considero interessante e importante para a discussão sobre a educação dos surdos e o trabalho, uma vez que vamos encontrar um discurso, tanto das escolas quanto das associações no sentido de demonstrar as competências, a eficiência das pessoas surdas, discurso esse inserido numa lógica neo-liberal que, utilizados por esses grupos, reinscrevem-se na lógica da deficiência (1998a, MK, p. 6-7).

Uma vez considerada a importância da linguagem (e, conseqüentemente, dos processos dialógicos constituídos na interação social), o trabalho educacional com o sujeito surdo deverá oferecer possibilidades para que este faça uso efetivo de uma língua (a de sinais). E a possibilidade primordial consiste na parceria professor ouvinte e professor surdo fluente em língua de sinais, propiciando contexto linguístico para a aquisição e o desenvolvimento dessa língua.

Com a entrada do surdo na sala, observamos um jogo de correções e ajuda sobre o uso da língua de sinais, estabelecendo-se, assim, novas imagens sobre os diferentes interlocutores (os que dominam e os que não dominam a língua de sinais) (1999b, ZG, p.6-7).

Sirvo-me do referido excerto extraído do material de análise para abrir o presente capítulo, que se ocupa em tencionar as competências e seus desdobramentos nos discursos da educação de surdos, transcorridos no período de 1990 a 2010. Trata-se de competências que acentuam, nos discursos escolares e do trabalho, a eficiência da pessoa surda, tendo como baliza a importância da linguagem e, dessa forma, a inscrição da língua de sinais na vida dos sujeitos surdos. Um sujeito surdo competente é um sujeito surdo que, dentre outras habilidades, seja fluente em Língua de Sinais; é um sujeito consciente da produtividade que a Língua de Sinais lhe possibilita para sua participação e circulação pelo tecido social. Pensando na recorrência com que as competências adentram as discussões envolvendo as

práticas pedagógicas que enredam os alunos surdos, bem como no que essa regularidade suscita na educação de surdos, recorro novamente aos discursos que circulam na ANPED.

Tal incursão nos trabalhos que compõem meus materiais de análise permite-me pensar que a ideia de produção de competências se encontra relacionada à lógica de que a maquinaria escolar, dentre outros espaços, é produto e funciona a favor de uma racionalidade política e tem efeitos de “lapidação”, de constituição dos sujeitos. Discorro aqui sobre como o sujeito surdo se constitui a partir da escola e do mercado de trabalho, levando em conta as recorrências discursivas que circulam nos trabalhos do GT da Educação Especial e do GT dos Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos.

5.1 DA ESCOLA AO MERCADO DE TRABALHO: COMPETÊNCIAS SURDAS

Movida a entrelaçar competências que constituem o sujeito surdo pensado na Contemporaneidade, parto do pressuposto de que a escola, ao “lapidar” os sujeitos surdos, visa a “obter um certo grau de conformidade prescrito que a sociedade acredita poder se proporcionar [...] ou seja, torna-se fundamental que a sociedade consuma e produza comportamentos conformes” (ROSA, 2009, p. 387). Comportamentos são produzidos não mais com a ênfase de projeto de uma sociedade exaustivamente disciplinar, nem operando em sujeição interna dos indivíduos, mas instituindo-se como uma intervenção que tem no controle a ênfase. Essa intervenção não está mais focada em punir ou corrigir os indivíduos, mas sobretudo, em preveni-los. Uma ênfase na sociedade de controle incide sobre o que os indivíduos podem fazer, aquilo que estão sujeitos a fazer.

Desenha-se, então, nos dias atuais, uma sociedade marcada pela interação de uma sociedade disciplinar e uma sociedade de controle. Com isso, não afirmo que técnicas e estratégias que dominam a vida a capturam continuamente, pois Foucault já mencionava, no primeiro volume da *História da Sexualidade*, que esse modelo se aplica àqueles que aceitam a realidade ou que respondem sistematicamente às modificações nas variáveis do meio: “os que são manejáveis, eminentemente governáveis, os parceiros de uma governamentalidade que vai agir sobre o meio e modificar sistematicamente as variáveis desse meio” (ROSA, 2009, p. 388). Então, só se vai poder agir sobre um indivíduo na medida em que ele é pensado como *Homo oeconomicus*, como sujeito que deve responsabilizar-se pelos avanços sociais e realizações pessoais de sua vida – sujeito empresário de si. O indivíduo é então compreendido

como “funcionando nas mesmas bases em que funciona uma empresa” (GALLO, 2010, p. 14) e, nesse sentido, entendo que esses são produzidos (objetivados e subjetivados) como micro-empresas, em que ele próprio é seu capital, e é para si mesmo a fonte de sua renda. A partir dessa condição, o sujeito passa a ver-se “como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si – ou que retornem, a médio e / ou longo prazo, em seu benefício – e a produzir fluxos de renda.” (GADELHA, 2009, p. 149) Investo, então, em articular como competências que circulam nos trabalhos da ANPEd se inscrevem no sujeito surdo empresário de si, constituindo-o em diferentes instâncias, desde a escola até os movimentos surdos.

Ao considerar a década de 1990, certas recorrências que permanecem na década de 2000 possibilitam-me vislumbrar determinadas articulações da competência – articulações de como as competências e certa “lapidação” foram marcando o terreno educacional, profissional, social e político em que os surdos se constituem.

Ainda hoje podemos perceber, nos discursos que circulam pelas escolas de surdos, o que Sanchez (1990), valendo-se de Foucault, chama de pedagogia ortopédica, onde, muito mais que educar, se pretende corrigir. Práticas voltadas a fazer falar, a se adaptar ao uso de um aparelho auditivo, são exemplos de reabilitação que se estendem para além do espaço da escola e chegam também aos locais de trabalho, onde surdas e surdos devem se adequar as exigências do mercado que busca a eficiência e a lucratividade (MK, 1998a, p. 4).

O silêncio, quando relacionado ao mercado de trabalho, é associado com eficiência e competência - silêncio correspondendo ao não falar e à possibilidade de uma maior concentração e produtividade. O próprio título de um dos vídeos, *O silêncio que comunica e produz*, faz essa relação, trazendo o silêncio como uma marca das pessoas surdas (MK, 2001f, p. 11).

As exigências de uma sociedade e de uma escola que desconsidera a surdez repercutem em seu modo de significar a si próprio. As possibilidades de “ser” se estreitam com as possibilidades de “conhecer” e de “aprender”. Portanto, ter acesso ao conhecimento é condição da própria vida e fundamental para constituição do sujeito e, no dizer de Paulo, conhecer aparece enquanto ausência ou dificuldade de entender. Ele quer aprender, mas para tanto tem de compreender o que os outros dizem e ser compreendido pelos outros e, como estes outros são na maioria ouvintes, é preciso também “falar”, pois só ocasionalmente mantém contato com outros surdos, e talvez esta seja uma das repercussões dessa ausência a forma de se perceber – de falta e de ausência.

Diante disso, é questionável o que se vem apregoando sobre a inclusão escolar, uma vez que a vivência escolar de Paulo demonstra a ausência de estratégias de ensino adequado à condição da surdez, a ausência da língua brasileira de sinais no processo de escolarização, bem como a solidão que foi imposta – no distanciamento do contato com outros surdos – em nome de uma pretensa interação com todos (DT, 2007a, p. 16).

Desde meados da década de 1990, os trabalhos no campo do GT Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos reinscrevem regularidades referentes à formação do aluno surdo em termos de aprendizagem e desenvolvimento, mas abordando também o modo como tais regularidades se estendem ao tipo de aluno que se quer preparar para a sociedade. Tal afirmação parte de que a escola, ao propor ao surdo “práticas voltadas a fazer falar, a se adaptar ao uso de um aparelho auditivo”, está fabricando um perfil de surdo que desenvolva as competências necessárias correspondentes “às exigências do mercado que busca a eficiência e a lucratividade”. Nesse sentido, características e habilidades inerentes aos surdos, como o não falar oralmente, emergem como possibilidades que precisam ser normalizadas por estratégias que os convençam da relevância de certas competências, do investimento para seu desenvolvimento pessoal e no mercado de trabalho. Entendo aqui que o funcionamento da escola para a formação de sujeitos, ao investir no outro, o incita a cada vez mais investir em si, visando a assumir competências que o coloquem no jogo de participação e permanência no mercado de trabalho como sujeito eficiente e capaz de gerar lucro.

Esse investimento nos outros para que assumam cada vez mais competências para si que os coloquem em condições de participação no mercado de trabalho é visível também nos trabalhos que compõem a década de 2000. No ano de 2001, emergem trabalhos que pontuam o “silêncio” dos surdos, em que o não falar é concebido como uma significativa característica que precisa ser mantida, pois possibilita “maior concentração e produtividade” no mercado de trabalho. O sujeito surdo é conduzido na escola e na sociedade a partir do modo como um indivíduo economicamente ativo faz uso de recursos de que dispõe (GADELHA, 2009), com vistas a tornar-se um sujeito cada vez mais empreendedor de si, ou seja, um sujeito concentrado e produtivo. Percebo então, que o empreendedorismo funciona também como fragmentador de indivíduos, em que cada um fica responsável por si mesmo. Nesse sentido, Dolabela (1999, p. 24) afirma que “o empreendedor é alguém que aprende sozinho.” Nessa lógica, a iniciativa individual é muito mais enfatizada do que o trabalho em equipe e o ensino, cujo feixe central gira em torno da inovação. Apesar de estarmos inseridos numa sociedade em que expressões como parceria, colaboração, trabalho em equipe mobilizem as discussões atuais, a relação indivíduo e empresa é configurada pela capacidade de cada indivíduo gerenciar seu próprio projeto de vida e perspectiva profissional.

Entretanto, no ano de 2007, é possível visualizar a regularidade da expressão “as exigências de uma sociedade e de uma escola”, tendo como condição o acesso ao conhecimento. Permanecem compondo não só discursos como condição de possibilidade para pensar as competências que o surdo deve assumir em relação a condição de ser surdo, mas

como a escola e a sociedade os induz. O sujeito surdo é, então, conduzido a tomar a si mesmo “como um capital, [...] como uma microempresa, e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimento em si mesmo” (GADELHA, 2009, p. 149). Os sujeitos são avaliados a partir dos investimentos que são permanentemente incitados a assumir para valorizarem-se como microempresas num mercado movido cada vez mais pela concorrência, pela competitividade. Isso porque o que mobiliza o mercado não é a troca, e sim a concorrência, ou seja, trata-se de uma lógica que valoriza a desigualdade no que tange à concorrência. Pois como menciona Foucault (2008b, p. 163), a concorrência remete a um “jogo formal de desigualdades”, e não a um “jogo natural entre indivíduos e comportamentos”.

Desse modo, os indivíduos, e no caso deste estudo, os surdos e, coletivamente são crescentemente investidos por mecanismos de governo que tomam sua formação, os processos de aprendizagem dos alunos, as formas de avaliação e sua educação como espécie de competição desenfreada. Competição essa, que não só alavanca o “progresso”, as metas alcançadas, como mede tais avanços e espaços conquistados a partir de um acúmulo de pontos, traduzidos como índices de produtividade. Tal lógica coloca os indivíduos sob constante avaliação de acordo com os investimentos que são induzidos a assumirem para valorizarem-se como microempresa incitada pela competição. O sujeito produzido nessa lógica empreendedora não pode mais ser caracterizado como passivo na contabilidade, e nem mesmo cabe caracterizá-lo como ativo, pois é um sujeito mobilizado na Contemporaneidade pela sua performance de investidor.

Nesse sentido, evidencia-se que o acesso aos conhecimentos e práticas que compõem a escola, emerge de uma racionalidade política interessada em sujeitos que invistam em uma performance de que sejam produtivos, adaptados e, assim, úteis para a sociedade capitalista. Sujeitos empreendedores são caracterizados como proativos, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com capacidade de provocar mudanças, etc. Nessa lógica, o indivíduo é pensado como “[...] um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias” (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 18) que fazem dele mesmo “um meio de produção produzido, um item de equipamento de capital” (ibidem, p. 195), mas também, como diz Foucault (2008b, p. 309), “uma máquina entendida no sentido positivo, pois é uma máquina que vai produzir fluxos de renda”.

Partindo da ideia de que o trabalho comporta um capital, ou seja, uma aptidão, uma competência que pode ser vista como fonte de rendas futuras, entendo que o que está em jogo é, de um lado, a produção de uma “máquina-competência”, que não se encontra pronta e cuja

durabilidade e uso são limitados no tempo; de outro, uma “máquina-competência” que será remunerada, receberá salários e que, à medida que for se mostrando obsoleta, tenderá a diminuir.

Sob essa perspectiva, segundo Foucault:

[...] em termos econômicos, o trabalho comporta um capital, isto é, uma aptidão, uma competência; como eles dizem: é uma “máquina”. E por outro lado é uma renda, isto é, um salário ou, melhor ainda, um conjunto de salários; como eles dizem: um fluxo de salários (FOUCAULT, 2008b, p. 308).

Desse modo, concebe-se um indivíduo que tem os mesmos pilares de uma empresa para funcionar; com isso, empresa e indivíduo confundem-se. O indivíduo torna-se um empresário de si, instituindo-se o *homo oeconomicus*, em que o próprio indivíduo é seu capital e sua fonte de renda.

A partir dessas articulações e com algumas amarras com o material de análise, compreendo que se investe continuamente em novas tecnologias e mecanismos de governo na formação e educação do indivíduo surdo.

Além de todos os aspectos já citados é preciso que as pessoas envolvidas na área de educação especial desenvolvam, através do conhecimento específico, o bom senso e a sensibilidade necessários para este trabalho. Tanto as pesquisas quanto os trabalhos desenvolvidos neste campo requerem uma visão holística do indivíduo. Cada indivíduo portador de qualquer necessidade especial é um universo ainda muito desconhecido para aqueles que organizam e implementam programas educacionais; se faz necessário uma abordagem multidisciplinar e muita humildade para admitir que nada ou muito pouco se conhece, ainda, nesta área de conhecimento (AS, 1992a, p. 11).

A tecnologia da diversidade, na formação profissional dos surdos, investe em variados “mecanismos que propiciem a igualdade de oportunidades e a preparação para a vida” (Integração, 2000, p.16), sendo a capacitação para o trabalho um instrumento considerado promissor para atender as exigências de competitividade e de rentabilidade. Aqueles que não tiverem habilidades para “gerenciarem a si mesmos” prosseguem existindo como marginais/marginalizados, sendo que seus comportamentos se configuram como uma ameaça (ROSE, 1996, p. 340). Permanecem existindo numa “fronteira de exílio”, sendo desprestigiados e considerados miseráveis de “corpos e mentes obscuros e incompletos” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 171) (MK, 2004c, p. 8-9).

Contudo, foi possível constatar uma relação forte desses sentimentos com um certo “clima” institucional, que envolve, sobretudo, o processo coletivo de construção do trabalho pedagógico. As entrevistas da escola Y nos mostraram que uma das alternativas apresentadas pelos professores para a superação das diversas dificuldades, se encontra na vontade incessante de aprender, estudar e refletir coletivamente para aprimorar o trabalho. Nessa instituição todos os docentes entrevistados têm a

consciência de que não existe uma única fórmula para educação de surdos e que os caminhos devem ser encontrados coletivamente (2010c, MN; YS; AA, p. 12).

Visualizo, nos discursos que circularam na ANPEd no período de 1990 a 2010, ênfases nas competências que a escola e o mercado de trabalho incitam nos comportamentos e habilidades relacionadas à surdez e ao sujeito surdo. Ressalvo que tais ênfases transitaram tanto no Grupo de Trabalho da Educação Especial quanto no Grupo de Trabalho dos Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos.

Com essa ressalva, o que considero pertinente mencionar é que os discursos que aqui assinalo evidenciam uma aproximação com a necessidade de os professores de surdos e os próprios surdos investirem em si como uma recorrência para sentirem-se incluídos nas relações sociais, escolares e culturais. Dito de outro modo, ao desenvolverem certas habilidades, os indivíduos aproximam-se da condição de alcançar êxitos na educação e de garantir seu “lugar” no campo de trabalho.

É notável a partir desses excertos, que a inserção do empreendedorismo no currículo é presente na vida dos alunos e sujeitos surdos, como essa visa “disseminar a cultura empreendedora, a importância do empreendedor na escola, promovendo sua integração no desenvolvimento de projetos conjuntos.”(GADELHA, 2009, p. 137) É notório que a disseminação dessa cultura, conectada com a educação, a escola, os projetos sociais e de formação técnico-profissional, vem funcionando de modo crescente, como associada ao que seria “decisivo” e “bom”, não só com o intuito de contribuir para o sucesso dos indivíduos, mas para o progresso e o bem-estar da sociedade.

Ênfases discursivas de que “as pessoas envolvidas na área de Educação Especial desenvolvam, através do conhecimento específico, o bom senso e a sensibilidade necessários para este trabalho” e de que “todos os docentes entrevistados têm a consciência de que não existe uma única fórmula para educação de surdos e que todos os caminhos devem ser encontrados coletivamente” evidenciam, no meu entendimento, uma estratégia de condução. Ao mesmo tempo em que se alertam os professores para a importância da sensibilidade, a necessidade do bom senso, o engajamento de todos na coletividade e o exame de consciência como requisitos para atuar no trabalho, eles são induzidos a tomar o outro, o surdo, como investimento estratégico de benefício de si.

Alio aqui uma aproximação com aquilo que Nicolas Rose (1996) chama de “política contemporânea da competência”, que se estende a todos e interpela cada um de nós, num chamado ao autoinvestimento e à autogestão no que se refere a capacidades subjetivas; ou

seja, trata-se da condição de que todos “[...] precisam ter responsabilidade, precisam mostrar que são capazes de realizar ações e fazer escolhas calculadas, precisam moldar sua vida segundo um código moral de responsabilidade individual e obrigações na comunidade” (ROSE, 1996, p. 347).

Por meio de estratégias e mecanismos como esses, instituem-se certas medidas e valores, “determinando o que deve ou não ser positivado [...] assim como a fornecer instrumentos supostamente capazes de mensurar a qualidade e a quantidade daquilo que, aos olhos do mercado, tem (ou deve ter) valor” (GADELHA, 2010, p. 23). Dessa forma, a capacitação e a formação educacional e profissional dos indivíduos aparecem como investimentos estratégicos de condução de condutas, na busca por programar as atividades e os comportamentos dos indivíduos (GADELHA, 2009).

Nesse sentido, percebo nos trabalhos analisados que a capacitação dos surdos para o trabalho também é uma recorrência que começa a delinear-se na virada da década de 2000. Esse momento é marcado pela proliferação da diferença, de discursos da diversidade em que chamadas de “igualdade de oportunidades” e “preparação para a vida” são expoentes de políticas de subjetivação. Essas políticas mobilizam todos em condição de participação para “atender às exigências de competitividade e de rentabilidade,” fazendo dos princípios de mercado os princípios normativos de toda a sociedade.

Entendo que essa relação que tem como eixos a competitividade e a rentabilidade leva o indivíduo surdo a investir em si para ter as condições de concorrer. Trata-se de um governo que induz “os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares, de modo a que cada vez mais estabeleçam entre si relações de concorrência” (GADELHA, 2009, p. 151).

Com tais desdobramentos que até então pontuei, referentes à regularidade com o que as competências transitam nos discursos que circulam na ANPED, entendo que a educação de surdos, os professores e os próprios surdos se encontram emaranhados e produzidos numa rede de relações a partir de uma lógica de mercado. É uma lógica que mobiliza todos a participar, a partir de competências que os mobilizam como investimentos estratégicos postos em funcionamento por um governo que busca programar as atividades e os comportamentos dos indivíduos em curso nas sociedades Contemporâneas.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES PARA (NÃO) ENCERRAR

É chegado o fim desta viagem... É interessante pensar nas mudanças que ocorreram em minha vida durante esses quatro anos no doutorado em Educação pelo PPGEd da Unisinos. Vivenciei relações na vida pessoal, profissional e acadêmica que fui estabelecendo e que foram sendo conduzidas pela relação que estabeleço comigo mesma, a partir das verdades que fui assumindo e que constituem o meu olhar hoje frente à educação e à constituição do sujeito surdo.

Como especialista da área da surdez, pesquisadora, militante da causa surda, professora da Educação no Ensino Superior, sinto-me mobilizada a buscar e a tensionar como verdades instituídas por (nós) especialistas produzem formas de pensar os sujeitos e os espaços em que estes estão enredados e que os constituem na sociedade Contemporânea. Com tal mobilização, encontrei no doutorado as condições para investir nesse tensionamento.

O que propus foi problematizar como discursos, que circulam na ANPEd no período de 1990 a 2010, instituem verdades que caracterizariam práticas pedagógicas que constituem alunos e sujeitos surdos na escola e na sociedade Contemporânea.

Com o intuito de desmembrar os caminhos que trilhei para concluir a presente Tese, discorro sobre os arranjos que tornaram possível visualizar e sustentar o lugar a que essa pergunta me conduziu.

Num primeiro momento da Tese, parti de regularidades inscritas que me constituíram a partir de acontecimentos acadêmicos e profissionais na educação de surdos e que me permitiram visualizar a educação de surdos e os próprios sujeitos surdos como exemplos possíveis dos efeitos de discursos Contemporâneos. Hoje entendo que certas normas são instituídas não só com a intenção de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, mas com o intuito de criar estratégias que capturam todos para que sejam incluídos em um tecido social. Tecido social esse, cada vez mais frágil, se considerarmos a noção de sociedade criada na Modernidade e, cada vez mais pautado pelas diferenças, esta cada vez mais festejada e

determinante das normas vigentes. Assim, as políticas denominadas de inclusivas, em sintonia com os discursos da diferença na Contemporaneidade, emergem como estratégias de Estado capazes de criarem as condições para a consolidação, mesmo que provisória, de normas regidas pelas comunidades e reconhecidas pelo Estado. Em sintonia com que expus, as práticas pedagógicas destacadas pelos especialistas do campo educacional que pesquisam a educação de surdos, operam para minimizar ou resignificar certas marcas, certos traços, como a surdez, funcionando tanto para localizar o surdo na esteira da normalidade, quanto para naturalizar sua circulação na escola, na comunidade surda, no contexto social, etc. Fica evidente nos discursos dos especialistas e pesquisadores da educação de surdos que circulam no meio acadêmico de formação de professores, que desde o final do século passado, a noção de norma e de normalização tiveram mudanças regidas por um paradigma cultural. Tal constatação que no início da Tese estava naturalizada, portanto invisível para mim, tornou-se potente para que eu percebesse e assumisse tanto a noção de *normalização* quanto a noção de *discurso* como ferramentas analíticas centrais em minha pesquisa de doutorado.

Ao visualizar a normalização como uma recorrência produtiva nos discursos dos especialistas que abordam em suas pesquisas a educação de surdos, empreendi, num segundo momento da Tese, um mergulho nos saberes que constituem o campo de saber da Educação Especial como um espaço produtivo e tenso para pensar os (a)normais. Visualizo que a Educação Especial, ao constituir-se como um campo de saber que se responsabiliza pelos sujeitos constantemente capturados pela sua diferença, se constituiu como uma grade de leitura que produz, sustenta, organiza e classifica discussões em eventos acadêmicos. É um campo de saber que, ao produzir e disseminar saberes, funciona tanto como prática que objetiva os sujeitos surdos a partir das descrições e formas de olhá-los, quanto como prática que os subjetiva, fazendo-os olhar-se a partir de como são conduzidos.

A leitura atual do surdo localiza-o como integrante de uma comunidade, de uma cultura surda, do espaço e significados que a língua de sinais vai ocupando na vida desses sujeitos. A partir de tal localização, é visível que, à medida que se deslocam ênfases de uma visão linguística para a leitura de uma visão cultural, estratégias são instituídas, classificando práticas pedagógicas consideradas mais ou menos apropriadas para a produção de alunos surdos com condições de participação social. Tais amarras possibilitam-me pensar que se produz uma escola, uma sociedade e sujeitos emaranhados numa mesma lógica – lógica essa que incita a escola a desenvolver ações a partir do projeto inclusivo atual; uma sociedade preocupada com o aumento da participação de todos no sistema, com a produção de sujeitos

conscientes que, para se manterem incluídos, têm de investir em si, mobilizando-se permanentemente para tal fim.

Ao reiterar que o sujeito surdo produzido nos discursos que circulam na ANPEd está amarrado a uma lógica que permeia a escola e a sociedade que se pretende formar, entendo que os sujeitos surdos são produzidos para assumir não só a centralidade do artefato linguístico/cultural como condição para sua inscrição na escola e na sociedade, como também são incitados a assumir tal artefato para que coloque essa centralidade em funcionamento.

Sob esse enfoque, abordei como as unidades de análise – o artefato linguístico/cultural e as competências surdas – operam fundamentando a Tese que defendo.

Num terceiro movimento da Tese, parti do pressuposto de que a escola é um lugar de potência e de reunião de surdos. Argumento muito presente no material de pesquisa desde o ano de 1995. Tal pressuposto decorre do fato de que a escola é o grande espaço mencionado nos trabalhos para que a educação de surdos seja problematizada. Também é vista como espaço para a defesa da convivência surda e da língua de sinais. Com tais premissas, diria que a ANPEd serve de palco estratégico para a luta de muitos especialistas filiados ao movimento surdo para mostrar à academia e aos especialistas da Educação Especial a potência e a existência da surdez como uma marca de uma diferença culturalmente construída. Afirmar isso não implica o mesmo que dizer que toda a leitura culturalmente construída sobre a surdez esteja dentro do espectro antropológico da diferença étnica, mas significa dizer que toda leitura possível da materialidade *surdez* ou da materialidade *pessoa com surdez* é construída culturalmente e potencialmente, no caso dos surdos, dentre outros espaços, na escola. Porém, ressalvo que a escola se constitui por práticas sobre os surdos, com nuances modernas, num tempo em que travam-se discussões sobre a diferença cultural, mobilizada por uma causa Contemporânea.

Retomo aqui algumas articulações que as análises nos trabalhos que circulam na ANPEd no período de 1990 a 2010 permitiram em relação a esse argumento, no sentido de apontar algumas considerações finais.

- O ano de 1994 foi marcado pela condução dos alunos surdos, o que, sob o exercício de um poder, permite o controle da anormalidade e de práticas dos mecanismos de reabilitação e cura. Há descrição, então, da escola, de seus espaços, da área física, composta por cabines equipadas com aparelhagem de amplificação sonora e centro de diagnósticos e adaptação de prótese, o que não só implica as possibilidades pedagógicas que a escola oferece, mas a função desses espaços na formação dos alunos que ali transitam. É possível visualizar que os

alunos surdos que transitam em escolas como essas são conduzidos de forma a assumirem essas atividades pedagógicas e/ou clínicas como fundamentais para a sua formação.

- As recorrências discursivas dos trabalhos da ANPEd permitem tomar os surdos como sujeitos que estão emaranhados a práticas de (a)normalização. São discursos que, ao caracterizarem a necessidade de apoio específico pedagógico, de forma permanente ou temporária, para que os alunos surdos alcancem seus objetivos na educação, colocam em operação práticas pedagógicas que os conduzam a certos comportamentos. Ou seja, estratégias pedagógicas são postas em funcionamento para que os alunos consigam acompanhar a aula e o processo educacional como o modelo desejado, o de ouvinte, numa prática que os (a)normaliza e naturaliza sua circulação no meio social.
- Sob os espaços específicos e pedagógicos revisitados nesta pesquisa imprimem-se enunciados de aproveitamento escolar, cifras estatísticas de evasão e repetência, índices de exclusão e discriminação social e cultural. Entendo que tais enunciados produzem informações, saberes sobre os sujeitos surdos, com o intuito de constituí-los como uma população governável, pois, quanto mais se conhece uma população e mais dados se tem sobre seus riscos, suas regularidades, etc., mais governável e controlada ela se torna.
- Os saberes que discorrem sobre a escola envolvendo os alunos surdos e a constituição dos próprios surdos nas décadas de 1990 a 2010 parecem-me inscrever-se na sociedade sob certa atualização da ênfase disciplinar. Tal afirmação decorre de que a questão linguística se inscreve como um fio condutor que entrelaça esse período para pensar a escolarização, bem como a aprendizagem e o desenvolvimento do surdo, incidindo no comportamento do surdo e instituindo-se no currículo como estatuto de saber. Nessa lógica, o conhecimento e o domínio da língua desenham-se como ênfase educacional e curricular-metodológica. Dessa forma, afirmo que a questão linguística, em termos educacionais, é o saber que circula nos trabalhos da ANPEd como necessário para o surdo desenvolver-se e integrar-se na sociedade. Dito de outro modo, a língua de sinais como ação comportamental no surdo agrega uma rígida comparação com a norma aceita. No entanto, em termos curriculares-metodológicos, a questão linguística inscreve-se como conteúdo hierárquico e como ferramenta metodológica que medeia a aprendizagem e o conhecimento dos demais conteúdos curriculares que integram a formação do surdo desde a escola até o ensino superior e os cursos de formação profissional. Nesse sentido, as recorrências discursivas da ANPEd abarcam como práticas na escola e na formação profissional dos surdos, como estatuto de saber curricular, a exaltação da língua de sinais e da língua portuguesa em relação ao esmaecimento e apagamento dos demais conteúdos curriculares como eixos de saber em discussão.

- Esses saberes pedagógicos que compõem a escola na atualidade, extraídos de excertos dos trabalhos que circulam na ANPEd, reafirmam o imperativo da inclusão. Imperativo em que todos os profissionais envolvidos na educação de surdos são convidados a participar do sistema, objetivando produzir sujeitos autogovernados capazes de prover suas próprias necessidades e conduzir suas vidas. Sujeitos aqui são também os especialistas, os profissionais da educação, constituídos como os responsáveis por assumir e desempenhar seu papel para a inclusão do surdo na escola. Dessa maneira, saberes instituem a formação e as competências que esses profissionais devem buscar, num movimento para inserir nessa lógica e produzir sujeitos cada vez mais produtivos, úteis para o mercado de trabalho.
- Sob esse prisma, a aceitação e a divulgação da língua são tomadas como uma estratégia de inclusão e de controle social. Sinalizo que houve, a partir das recorrências nos discursos do material de análise, um deslocamento da língua da surdez tida como deficiência auditiva para uma surdez lida pela sua singularidade linguística. A língua de sinais inscreve-se não como um elemento cultural referente a uma cultura específica, mas como uma (re)atualização, como característica renovada de deficiência auditiva. Afirmo isso em face de que os surdos não estão mais arraigados a próteses auditivas para se desenvolverem de acordo com a norma audista, que tem um modelo desejável para ser alcançado, mas a uma língua que, apesar de ser oficializada, tem tido seu uso instrumentalizado – uma língua que enfatiza mais a tradução de conteúdos do que a produção de significados que produzam e transmitam a cultura surda.

Todos os anúncios mencionados anteriormente que assumo aqui como condições de possibilidade permitem-me visualizar e sustentar que as práticas pedagógicas que constituem alunos e sujeitos surdos na escola e na sociedade Contemporânea estão amarradas às competências que os surdos precisam buscar e desenvolver para sua participação na sociedade. São competências que têm como fio condutor o artefato linguístico/cultural e que são postas em funcionamento para que todos tenham condições de mobilidade e participação, a partir de uma racionalidade política Neoliberal.

Explicito um quarto movimento da Tese, que se ocupou de discussões pautadas nas práticas pedagógicas que conduzem os alunos e sujeitos surdos na escola e na sociedade, tomando como eixo discursivo o imperativo linguístico e cultural da surdez. Articulei os processos de subjetivação e sujeição que deslizam nessa discursividade e adentram os espaços escolares e de interação em que os surdos estão inscritos. São visíveis, nos trabalhos da ANPEd, práticas que, ao se referirem à aprendizagem da língua portuguesa e da língua de sinais, frisam preocupações e dificuldades tanto dos alunos em relação à língua portuguesa,

quanto dos professores e de alguns alunos em relação à língua de sinais. Sem tirar da escola sua função de exercer o ensino de forma intencional, ela carrega também o intuito de pedagogizar a surdez como uma máquina que trabalha na produção de sujeitos dóceis, adaptados a um tipo de sociedade, ou seja, a escola, alinhada com as preocupações de seu tempo, opera na subjetivação dos sujeitos.

Também se evidencia que a dificuldade de aprendizagem da língua portuguesa por alunos surdos e o processo ensino/aprendizagem da língua portuguesa em alunos surdos da 1ª série do 1º grau se inscrevem como recorrência discursiva que marca a década de 1990 e os enfoques assumidos pela maquinaria escolar. Entretanto, no final dos anos 1990, trabalhos sinalizam o ensino do português em relação à sua estrutura mais gramatical e composição textual. Tais entradas permitem-me pensar que o modo como os trabalhos analisados projetam a língua portuguesa em relação à educação dos surdos os “aprisiona” ao que deve ser apreendido na/pela escola como requisito necessário para seu desenvolvimento. Tal apreensão e “aprisionamento” curricular por meio da disciplina dos corpos operam na sujeição e na fabricação de sujeitos obedientes, disciplinados.

Podem-se notar, a partir dos discursos que circulam na ANPEd no início da década de 2000, movimentos que desenham a inscrição de uma escola sob o viés inclusivo – uma escola que se encontra engendrada em elementos que discorrem sobre o espaço institucional e pedagógico considerado apropriado para que o surdo tenha acesso a conteúdos curriculares importantes para sua formação humana. Tais elementos enfatizam as práticas pedagógicas mobilizadas pela preparação dos professores nesse contexto educativo e, conseqüentemente, a invenção dos especialistas encarregados de lidar com as especificidades escolares. Nessa lógica, em 2003, é notório que a regularidade das práticas pedagógicas envolvendo a educação de surdos permanece conduzindo os alunos surdos a partir da centralização de enfoques interativos. Para que os surdos estejam inseridos nesse processo sob o enfoque interativo, reitera-se o espaço pedagógico e de formação que o artefato linguístico/cultural ocupa discursivamente e na condução de alunos surdos. Outra ênfase que emerge na arena dos discursos da ANPEd no final da década de 2000 está em como esse artefato, associado às competências assumidas, incita todos e cada um, incluindo os especialistas da área da educação, a um investimento de si. Os surdos devem se autogerenciar para que transitem na escola e tenham condições de acesso, circulação, inserção e permanência no mercado de trabalho.

Na esteira de uma educação inclusiva, visualizo dois movimentos que inscrevem a língua de sinais na vida dos surdos como comunidade surda e nos espaços pedagógicos a ela

enredados. Num primeiro movimento, na medida em que a língua de sinais implica mudanças nos atendimentos escolares, tais mudanças são orientadas por uma racionalidade política que coloca o ensino regular como uma alternativa pedagógica possível e a disseminação da língua de sinais, nesse contexto, como uma estratégia pedagógica necessária para a efetivação desse caminho. Num segundo movimento, a utilização da língua de sinais, quando reduzida a recurso metodológico, enfraquece como característica da cultura surda e, dessa forma, opera como uma estratégia de apagamento e normalização da comunidade surda.

Tomo essa centralidade linguística e cultural da surdez como um terreno fértil para tensionar as práticas que se inscrevem na escola e na sociedade. Com tais aparatos engendrados nessa discursividade, é notável que os surdos sejam colocados a todo o momento em uma lógica de investimento em competências, com e a partir da língua de sinais, buscando sua interação na teia social.

As competências, nos discursos que circulam na ANPEd, estão entrelaçadas a uma série de regularidades que as tornam produtivas. Retomo aqui essas regularidades, a fim de articulá-las com as práticas pedagógicas que constituem alunos e sujeitos surdos. Ao enunciá-las, percebo que elas se encontram atreladas a uma lógica de mercado de trabalho que, nesse sentido, coloca o sujeito surdo no jogo Neoliberal.

- A “eficiência” é acentuadamente é uma recorrência que possibilita a inserção do sujeito surdo no mercado de trabalho. Trata-se de uma eficiência que tem como baliza a importância da linguagem e, dessa forma, a inscrição da língua de sinais na vida dos sujeitos. Um sujeito surdo competente é um sujeito surdo que, dentre outras habilidades, é fluente em língua de sinais; é um sujeito consciente da produtividade que a língua de sinais lhe possibilita para sua participação e circulação pelo tecido social. Entendo aqui o funcionamento da escola para a formação de sujeitos; ao investir no outro, ela o incita a cada vez mais investir em si, visando a assumir competências que o coloque no jogo de participação e permanência no mercado de trabalho. Nessa lógica, a ênfase é a formação de sujeitos eficientes, associada à ideia de lucratividade, ou seja, sujeitos competentes para desempenhar sua função no mercado de trabalho e gerar lucro.

- Recorrências de “maior concentração e produtividade”, “exigências de uma sociedade e de uma escola” são enunciados com objetivos que compõem um interesse da escola e do mercado de trabalho e que servem de baliza para que os surdos invistam em si, invistam em competências que os tornem presentes na escola, no trabalho, na comunidade surda, nos movimentos surdos, etc. No ano de 2001, emergem trabalhos que pontuam o “silêncio” dos surdos como uma significativa característica que precisa ser mantida, pois possibilita “maior

concentração e produtividade” no mercado de trabalho. No ano de 2007, é possível visualizar a regularidade da expressão “as exigências de uma sociedade e de uma escola”, tendo associado, como condição para tal estado, o acesso ao conhecimento. Entendo que o aluno precisa mostrar desempenhos, desenvolver competências, a partir do conhecimento regulado na escola, para que se aproxime das exigências postas pela sociedade para sua inserção na escola, no mercado de trabalho, nas comunidades.

- Aqueles antes anormais passam a deslizar na mesma lógica e dar conta das exigências feitas para todos. O sujeito surdo é conduzido a tomar a si mesmo como um capital, como uma fonte capaz de gerar seu próprio lucro. O sujeito funciona como uma microempresa, sob o imperativo permanente de fazer investimento em si mesmo. Dito de outro modo, os sujeitos são avaliados a partir dos investimentos que são permanentemente incitados a assumirem para valorizarem-se como microempresas num mercado movido cada vez mais pela competitividade, pois o que mobiliza o mercado não é a troca, e sim a concorrência. O sujeito precisa estar preparado para concorrer. Esta preparação implica em formação permanente, em comportamentos que coloquem em prática, competências assumidas para que se localize em posição de vantagens em relação ao outro. A fabricação de sujeitos a partir de práticas pedagógicas incitadas na escola está focada em sujeitos que sejam produtivos, adaptados e, assim, úteis para a sociedade capitalista. Ao mesmo tempo, porém, coloca-os em permanente investimento para desenvolverem outras habilidades e, dessa maneira, assumirem competências que os coloquem em situação favorável. São, então, sujeitos empreendedores, caracterizados como proativos, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com capacidade de provocar mudanças, etc.

- Recorrências de “competitividade” e “rentabilidade” aparecem nos discursos que compõem a relação entre as competências assumidas e empreendidas, em sintonia com as características de interesse do mercado de trabalho. Entendo que essas recorrências incitam o indivíduo surdo a investir em si para ter as condições de concorrer, fazendo dos princípios de mercado os princípios normativos de toda a sociedade.

Com tais regularidades discursivas, retorno para minha pergunta investigativa e visualizo que o que defendo nesta tese é justamente como esse emaranhado de regularidades constituiu um campo produtivo para olhar os sujeitos surdos e as competências assumidas, bem como para alinhar as práticas pedagógicas inscritas nesse processo como o que me conduziu nesta viagem e me possibilita a assumir que o aluno surdo produzido nos discursos que circulam na ANPEd no período de 1990 a 2010 está amarrado a princípios que regem a escola e a sociedade que se pretende formar. São princípios que na escola, considerada como

maquinaria disciplinar moderna, regem metas e ideais desejáveis a serem alcançados para ajustar os homens ao funcionamento da sociedade, tornando-os, assim, sujeitos.

Considerando as regularidades linguísticas e culturais surdas que circulam na produção discursiva da ANPEd no período de 1990 a 2010, considerando a escola como maquinaria disciplinar moderna, considerando a língua de sinais como condição para o desenvolvimento pedagógico e para o acesso ao desenvolvimento como sujeito e como comunidade, há dois imperativos que caracterizam a prática pedagógica na educação de surdos de 1990 a 2010: o artefato linguístico/cultural e as competências surdas. Nesse sentido, os sujeitos surdos não só são produzidos de maneira a assumir a centralidade do conhecimento linguístico e da cultura surda como condição para sua inserção na escola e na sociedade, como também são incitados a buscar formas de condutas, de comportamentos, assumidos por meio de competências que coloquem essa centralidade em funcionamento. Trata-se de competências que enfatizam o uso, a fluência e o conhecimento da língua de sinais e da língua portuguesa como condições para a circulação e a permanência do sujeito nesse circuito.

Nesse sentido, percebo as políticas educacionais instituindo ações pedagógicas de normalização na constituição de sujeitos surdos a partir de uma Racionalidade política Neoliberal. Compreendo que, sob as lentes Neoliberais como forma de vida do presente, normas são instituídas com a intenção de criar e conservar o interesse de cada um em particular, para que se mantenha em toda esfera social. Produzem-se então sujeitos surdos conscientes de que cabe a cada um a escolha, e ao mesmo tempo o convencimento, de que sua permanência na escola e no mercado de trabalho está alinhada ao desenvolvimento e à fluência em uma língua (na modalidade oral e/ou visual e/ou escrita do português) e ao investimento, a partir dessa centralidade, em competências para que correspondam às exigências da sociedade atual. Tais competências estariam voltadas para o desenvolvimento de si, de autoestima, de independência, de autonomia, de comunidades. O desenvolvimento de tais competências reflete uma condução a que os sujeitos são postos na Contemporaneidade. Sujeitos economicamente produtivos, ou seja, sujeitos cada vez mais empreendedores de si, que investem permanentemente em si para que se insiram e conservem no tecido social. A educação de surdos, os especialistas da área da surdez e os próprios surdos encontram-se emaranhados e produzidos numa rede de relações a partir de uma lógica de mercado. É uma lógica que incita todos a participarem, a partir de competências tidas como investimentos estratégicos postos em funcionamento por um governo, na tentativa de programar as atividades e os comportamentos dos indivíduos nas sociedades Contemporâneas.

Contudo, todos – (nós) especialistas, alunos, professores, gestores – somos mobilizados a nos autoinvestirmos e a nos autogerenciarmos permanentemente; sob a Racionalidade política Neoliberal, somos avaliados, principalmente por nós mesmos, em relação ao que produzimos, aos saberes instituídos como verdades que compõem a discursividade da ANPEd e de outros espaços acadêmicos.

Espero que, com a presente investigação, as discussões aqui travadas sejam um espaço produtivo para que o campo de saber da Educação Especial, o Grupo de Trabalho da ANPEd - GT Educação Especial e os especialistas que atuam nesse campo possam rever e pensar os discursos que fazem circular, constituindo verdades sobre os sujeitos surdos. É nesse movimento de reescrita, de repensar, que (não) encerro minhas considerações finais – consciente de que esta discussão não se esgotou, de que o que apresentei ao final desta “viagem” foi um olhar, dentre tantos outros que poderiam emergir... Um olhar que me mobilizou (e continua me mobilizando) para que permanentemente mais investimentos sejam possíveis...

REFERÊNCIAS

ACORSI. Tenho 25 alunos e 5 inclusões. In: LOPES, M.; HATTGE, M (Orgs.). **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 169 – 184.

ALVAREZ-URIA, F. Microfísica da Escola. **Educação e Realidade**, v.1, n.1 (fev.1976). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976, p.31-42.

AVELINO, N. Foucault e a anarqueologia dos saberes. In: FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. Curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

BAUMAN, Z. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BELLOUR, Raymond. **El libro de los otros**. Barcelona: Anagrama, 1983.

BIROLI, F. História, discurso e poder em Michel Foucault. In: RAGO, M; VEIGA-NETO (Org.). **Figuras de Foucault**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.119-126.

BOGDAN, R; BIKLEIN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BORGES, A. R. **Com a palavra os surdos: o que eles têm a dizer sobre a escola regular**. Pelotas: UFPEL, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2003.

BRAGA, R. M. da C.. **Para além do silêncio: outros olhares sobre a surdez e a educação de surdos**. São Leopoldo: Unisinos, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.

BRASIL. Decreto nº 6.571 de 2008. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 23 jul. 2012.

_____. Lei nº 5.626 de 2005. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2004-2006/2005/Decreto. Acesso em: 12 jul. 2012

_____. Lei nº 10.436 de 2002. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/110436.htm>. Acesso em: 12 jul. 2012

_____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução nº 2/2001. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/txt/diretrizes.txt>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

_____. Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm>. Acesso em: 12 jul. 2012.

_____. Declaração de Salamanca. Brasília: Senado Federal, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

_____. Constituição (1988). Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 12 jul. 2012.

BUJES, M. I. E. Descaminhos. In: **Caminhos Investigativos II outros modos de pensar e fazer a educação**. COSTA, M. V. (Org), 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p.13-34.

CAMPOS, M. de L. I L. **Cultura surda: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular**. Santa Catarina: UFSC, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CANDIOTTO, C. **Foucault e a crítica da verdade**. Belo Horizonte: Autêntica, Curitiba Champagnat, 2010.

_____. **Governo e direção de consciência em Foucault**. Natureza humana, v. 10, n. 2, São Paulo, dez. 2008. versão impressa.

CARDOSO-BUCKLEY, M. C. de F. Valores influenciando a visão do ser humano e pesquisa em Educação Especial: uma reflexão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Universidade Estadual Paulista. v. 17, Edição Especial, 2001 – Marília: ABPEE, 2011.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**; VEIGA-NETO; KOHAN (Rev. Téc.) – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CÉSAR , M. R. de A.; DUARTE, A .Governo dos corpos e Escola Contemporânea: pedagogia fitness. **Educação & Realidade** – v. 1, n. 1 (fev. 1976). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976.

CHIELA, V. E. **Marcas surdas: escola, família, associação, comunidade e, universidade constituindo cultura e diferença surda.** São Leopoldo: Unisinos, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.

COSTA, M. V. Currículo e pedagogia em tempos de proliferação da diferença. In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas – XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre. **Anais....** PUCRS, Porto Alegre, 2008, p. 490-503.

DOLABELA, F. **Oficina do empreendedor: a metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza.** São Paulo: Cultura, 1999.

DREYFUS, H; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

EWALD, F. **Foucault, a norma e o direito.** 2. ed. Lisboa: Veja, 2000

FABRIS, E. H. A produção do aluno nos pareceres descritivos: mecanismos de normalização em ação. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Org.). **Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 51 -67.

FABRIS, E. H.; LOPES, M.C. **Quando estar junto transforma-se em uma estratégia perversa de exclusão.** 2003. Disponível em: <www.rizoma.ufsc.br/semint/oficina%2003.htm>. Acesso em: 12 jun. 2012.

FERNANDES, E. O som: este ilustre desconhecido. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidades da Educação Bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 95-102.

FERREIRA, J. R.; BUENO, J. G. S. Os 20 anos do GT Educação Especial: gênese, trajetória e consolidação. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Universidade Estadual Paulista. V. 17. Edição Especial, 2011. – Marília: ABPEE, 2011, p. 143 – 169.

FERREIRA, W. b. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES. D. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.**– São Paulo: Summus, 2006, p.211-238.

FONSECA, Márcio Alves. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 1995.

FORMOSO, D. de P. **Currículo e Educação de surdos**. Pelotas: UFPEL, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. La crisis de la medicina o la crisis de la antimedicina. In: FOUCAULT, Michel. **La vida de los hombres infames**. Madrid: La Piqueta, 1990, p. 93-120.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS; RABINOW **Michel Foucault uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Ditos e Escritos**. Vol. V: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

_____. **Ditos e Escritos**. Vol. III – Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Segurança, Território e População**. Curso dado no Collège de France (1977-1878). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Nascimento da biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

_____. **Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação:** introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Governamentalidade (Neo)liberal, Concorrência, Empreendedorismo e Educação:** uma abordagem foucaultiana. 2010. Texto impresso.

GALLO, S. Uma apresentação: diferenças e educação; governo e resistência. In: LOPES, M. C.; HATGE, M. D. (Orgs.). **Inclusão Escolar:** conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.p. 7-12.

GONDRA, J.; KOHAN, W. O. Apresentação – Foucault 80 anos. In: KOHAN, Walter.Omar; GONDRA, José (Orgs). **Foucault 80 anos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 9-34.

GUEDES, B. S. A língua de sinais na escola inclusiva estratégias de normalização da comunidade surda. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Org.). **Inclusão Escolar:** conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-49.

HACKING, YAN, **Tipos de pessoas:** alvos em movimento. Palestra proferida no Collège de France, Paris, 11 abr de 2006.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v.22, n.2, p. 15-46, jul./dez., 1997.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.) **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

KLEIN, M. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: SKLIAR, C. B. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre (RS): Mediação, 1998, v. 1, p. 75-93.

_____. **Tecnologias de governo na formação profissional dos surdos.** Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

KLEIN, R. R. **A reprovação escolar: conjunto de práticas que governam.** São Leopoldo: UNISINOS, 2008. Projeto de qualificação do doutorado (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008.

KLEIN, R. R. **A reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica.** São Leopoldo: UNISINOS, 2010. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

KLAUS, V. Escola, modernidade e contemporaneidade. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D.. (Org.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p.185-205.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 35-56.

KRAEMER, G. M. **Estratégias de governo dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar em uma racionalidade neoliberal.** Porto Alegre: UFRGS, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

LANE, H. A Comunidade surda amordaçada. In: **A marca da benevolência.** Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1992.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel: política e poética da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOCKMAN, K.; TRAVERSINI, C. S. Saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos e seus efeitos na inclusão escolar. In: THOMA, A. da S.; HIESSHEIM B. (Orgs.), Políticas de Inclusão – gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p. 35 – 56.

LOPES, Maura Corcini. O direito de aprender na escola de surdos. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Org.). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos.** Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006, p. 27-46.

_____. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C. **In/exclusão: nas tramas da escola.** Canoas: Ulbra, 2007a, p. 11-33.

_____. **Surdez & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

_____. Inclusão: a invenção dos alunos na escola. In: RECHICO, C. F.; FORTES, V. G. (Org.) **A Educação e a Inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: UFRR, 2008, p. 29-80.

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

_____. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 34, n. 2, p. 153-169, mai/ago 2009b.

_____. **Surdez & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOPES, M. C et. al. Inclusão e Biopolítica. **Cadernos IHU**, São Leopoldo: Unisinos, ano 8, n. 144, p. 3-30, 2010.

LOPES, M. C. e VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos. In: VIEIRA-MACHADO, L.M. da C.e LOPES, M. C. (Orgs.). **Educação de Surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010, p. 116-137.

LÓPEZ-RUIZ, O. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

LULKIN, S. A. **O silêncio disciplinado: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

LUNARDI, M. L. **A produção da anormalidade nos discursos da educação especial**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

_____. Pedagogia da diversidade: um travestismo discursivo na educação de surdos. In: 2º SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO, 2006, Canoas. **Anais...** Ulbra, Canoas, 2006.

LUNARDI-LAZZARIN, M. L.; MORGENSTERN, J. M. Dispositivo Curricular de Controle: governo da surdez no cenário educacional. In: COSTA, L. M. da; LOPES, M. C. (Org.) **Educação de Surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. 1 ed., Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

MASINI, E. F. S. O despontar da Educação Especial na ANPEd. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Universidade Estadual Paulista. V. 17. Edição Especial, 2011. Marília: ABPEE, 2011, p. 3-16.

MACHADO, F. de C. **Formação docente na racionalidade inclusiva: práticas de governamento dos professores de surdos**. Santa Maria: UFSM 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

MACHADO, P. C. **Diferença cultural e educação bilíngue: as narrativas de professores surdos sobre questões curriculares**. Santa Catarina: UFSC, 2009. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal De Santa Catarina, 2009.

MELLO, V. S. S. **A constituição da comunidade surda no espaço da escola: fronteiras nas formas de ser surdo**. São Leopoldo: UNISINOS, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.

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

MIRANDA, W. de O. **Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

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

MORGENSTEM, J. M. **Dispositivo curricular de controle: gerenciamento do risco e governamento da surdez no cenário educacional**. UFSM 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

MULLER, A. C. **Narrativas surdas: entre representações e traduções**. PUC-RJ 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.

NARODOWSKI, M. **Comenius e a Educação**. Coleção Pensadores e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NÓVOA, A. Nada substitui o bom professor. In: **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Sinpro SP, jan. 2007.

Ó, J. R. do. **O governo de si mesmo**. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares no aluno Liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: UI&DCE, 2003.

_____. A Governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 34, n. 2, p. 97-117, mai/ago 2009.

OLIVEIRA, M. D. de. **Os olhares dos surdos**: traduzindo as fronteiras da escola. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

OLIVEIRA, A. C. B. de. **As diferenças e a produção das identidades surdas no brincar infantil**. Porto Alegre: ULBRA, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, 2008.

PASSOS, I. C. F. Situando a analítica do poder em Michel Foucault. In: PASSOS, I. F. (Org.) **Poder, normalização e violência**: incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 7 -19.

PERLIN, G. T. T. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

PIRES, V. de O. D. **Andamento coletivo como prática de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos**. São Leopoldo: UNISINOS, 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.

PORTOCARRERO, V. Práticas Sociais de divisão e constituição do sujeito. In: RAGO, M. VEIGA-NETO, AI (Org.) **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 281-95.

QUADROS, R. M.. O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 26-36.

RAMPELOTTO, E. M. **Mesmidade ouvinte e alteridade Surda**: invenções do outro surdo no curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

RECH, T. L. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC**: movimentos que a tornaram uma verdade que permanece. São Leopoldo: UNISINOS, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

RECHICO, C. F. **Um olhar sobre o papel do educador especial no contexto da inclusão de alunos surdos**. Santa Maria: UFSM, 2002. Monografia (Especialização em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2002.

_____. **Educação Inclusiva**: uma “escuta” dos professores surdos. Santa Maria: UFSM, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

REDE. **Mini Dicionário Luft**: dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Ática-Scipione, s.d., p. 526

REZENDE, P. L. F. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. Santa Catarina: UFSC, 2010. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

REVEL, J. **Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROSA, A. da S. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

ROSA, S. O. da. Os investimentos em “capital humano”. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 378-388.

ROOS, A. P. Sobre a (in)governabilidade da diferença. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Org.). **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 13-32.

SA, N. R. L. de. **A Produção de significados sobre a surdez e sobre os surdos**: práticas discursivas em educação. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

SANTIAGO, J. Foucault e o neo-higienismo contemporâneo. In.: PASSOS, I. F. (Org.). **Poder, normalização e violência**: incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 53-62.

SANTORO, B. M. R. **Escritos de surdos**: resistências e assujeitamento. São Paulo: USP-Ribeirão Preto, 2002. Tese (Doutorado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto, 2002.

SCHUCK, M. **A educação de surdos no RS**: currículos de formação de professores. São Leopoldo: UNISINOS, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

SILVA, Â. C. da. Surdez, Educação de Surdos e Sociedade. In: SILVA, A. C.; NEMBRI, A.G. (Org.) **Ouvindo o silêncio**: surdez, linguagem e educação. Porto Alegre: Mediação, 2008, p.17-56.

SILVEIRA, C. H. **O currículo de língua de sinais na educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.24. n.2, p.15–32, 1999a.

_____. Os Estudos Surdos em educação: problematizando a normalidade. In: **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2001, p.7-32.

SOUZA, R. M. de. **Que palavra que te falta?** Linguística, Educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STROBEL, K. L. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Santa Catarina: UFSC, 2008. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

THOMA, A. da S. **O cinema e a flutuação das representações surdas** – “que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...”. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

_____. Educação de Surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A.; LOPES, M. C. (Org.) **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006, p. 9-25.

THOMA, A. da S.; KRAEMER, G. M. A arte da condução das condutas no contexto da educação inclusiva: premiando experiências escolares. In: THOMA, A.; HILLESHEIM (Orgs.) **Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p. 198 – 224,

TRAVERSINI, C. S.; BELLO, S. E. L. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. **Revista Educação & Realidade**, v.1, n.1 Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2009, p. 135-152.

WRIGLEY, O. **The Politics of Deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. In: SILVA, T. T. (Org.) O que produz e o que reproduz em educação. **Teoria & Educação**. Dossiê: história da educação. Porto Alegre: Artmed, 1992, p. 68-96.

VEIGA-NETO, A. **A ordem das disciplinas**. Porto Alegre: UFRGS, 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996a.

_____. A. A Didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade** – Porto Alegre, v.21, n.2, p. 161-175, jul/dez. 1996b.

_____. Regulação Social e Disciplina. Suplemento NH na Escola. **Jornal NH**. Novo Hamburgo, 1999.

_____. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: MAZZOTI-ALVES, Alda, et al. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, M. V. (Org.). **A escola tem futuro?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.103-112.

_____. Olhares... In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos I**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007a, p.23-38.

_____. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

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

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b, p. 13–38.

_____. Foucault e Educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, T. T. da (Org.). **O Sujeito da Educação - Estudos Foucaultianos**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008c, p. 225-246.

_____. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas – XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre. **Anais...** PUCRS, Porto Alegre, 2008d, p. 35-58.

_____. A escola moderna é controladora (entrevista). **Revista IHU** – on line, Unisinos, n. 281, ano VIII. 2008e. Acesso em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2309&secao=281>. Acesso em: 10 jul. 2012.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e Governamentalidade. **Educação e Sociedade**, v.28, n. 100, out. 2007. Versão impressa.

VEIGA-NETO, A.; NOGUERA, Carlos Ernesto. Conhecimento e saber: alguns apontamentos. Texto elaborado como subsídio ao Programa **Currículo em Movimento**, sob a coordenação da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica do Ministério da Educação (DCOCEB/SEB/MEC). Março, 2009. Versão impressa.

VEYNE, P. **Como se escreve a história:** Foucault revoluciona a história. Brasília: UNB, 1998.

ANEXO

ANEXO 1 – MODELO DAS FICHAS DO MATERIAL DE ANÁLISE

Título: Autor(es): Região:	Ano: Palavras recorrentes:
Resumo:	Temáticas abordadas:
Excertos:	