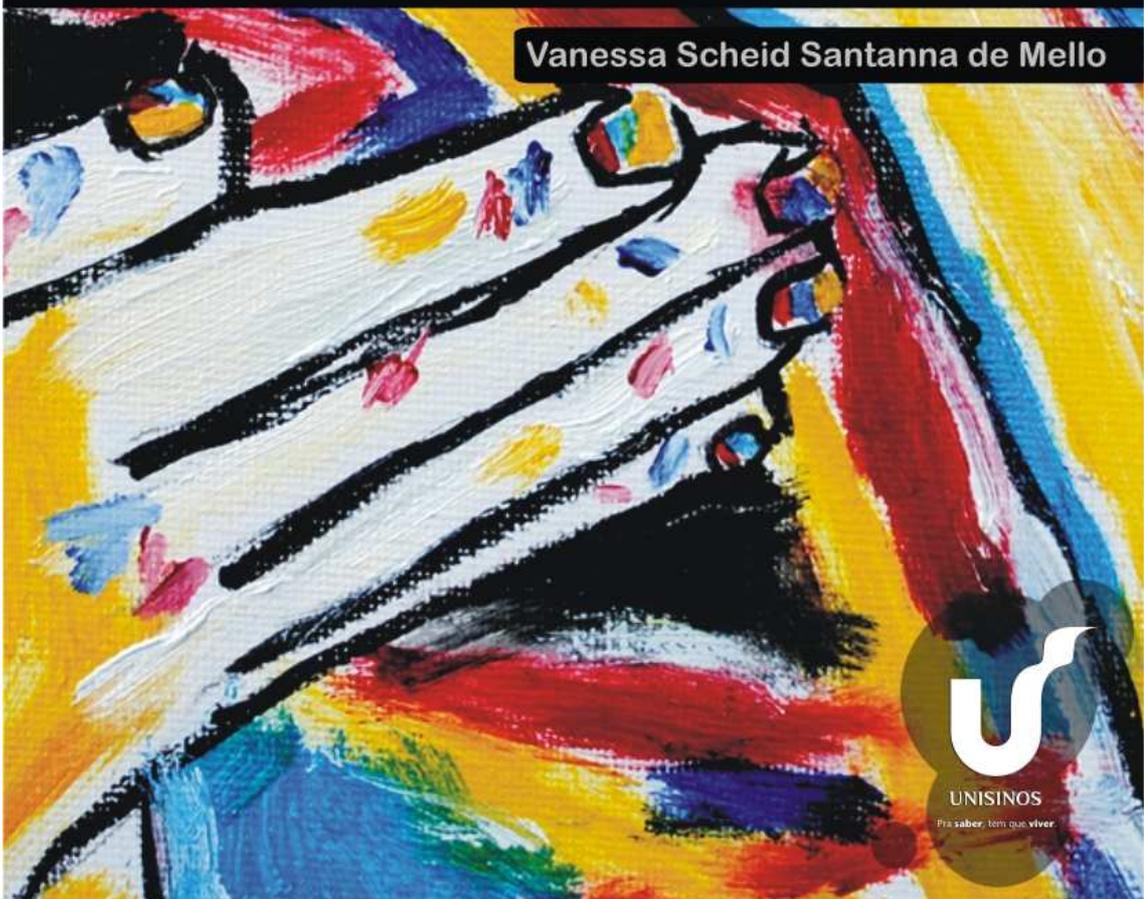




**A CONSTITUIÇÃO DA COMUNIDADE SURDA  
NO ESPAÇO DA ESCOLA:  
fronteiras nas formas de ser surdo**

**Vanessa Scheid Santanna de Mello**



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

**VANESSA SCHEID SANTANNA DE MELLO**

**A CONSTITUIÇÃO DA COMUNIDADE SURDA NO ESPAÇO DA ESCOLA:  
FRONTEIRAS NAS FORMAS DE SER SURDO**

**SÃO LEOPOLDO  
2011**

Vanessa Scheid Santanna de Mello

A CONSTITUIÇÃO DA COMUNIDADE SURDA NO ESPAÇO DA ESCOLA:  
fronteiras nas formas de ser surdo

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

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

São Leopoldo

2011

M527c Mello, Vanessa Scheid Santanna de

A constituição da comunidade surda no espaço da escola: fronteiras nas formas de ser surdo / Vanessa Scheid Santanna de Mello. -- 2011.

124 f. ; 30cm.

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2011.

Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes

1. Educação - Surdos. 2. Educação - Surdos - Escola - Comunidade. 3. Comunidade surda. I. Título. II. Lopes, Maura Corcini.

CDU 376.33

Vanessa Scheid Santanna de Mello

A CONSTITUIÇÃO DA COMUNIDADE SURDA NO ESPAÇO DA ESCOLA:  
fronteiras nas formas de ser surdo

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

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

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maura Corcini Lopes – UNISINOS (Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elí Terezinha Henn Fabris – UNISINOS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Luíza Ferreira Rezende – UFSC

## *AGRADECIMENTOS*

*É chegada a hora de agradecer a todos aqueles que, de alguma forma, estiveram envolvidos na construção desta dissertação de mestrado. São pessoas que estiveram presentes, torcendo, contribuindo na tecitura da dissertação.*

*Em primeiro lugar, agradeço à minha querida orientadora, Maura Corcini Lopes, pelo afeto e rigor na leitura dos meus textos. Ela é a responsável pelo meu amadurecimento pessoal, profissional e acadêmico. Agradeço por ter-me acolhido como sua orientanda e por ter-me incentivado desde a graduação em todos os momentos. És para mim um exemplo de professora, de pessoa e de generosidade. Obrigada pela amizade, dedicação e provocações dispensadas ao longo da escrita da dissertação.*

*À professora Elí Terezinha Henn Fabris, agradeço pelo seu rigor e competência. Aprendi muito com ela nas disciplinas e nas leituras dirigidas. Não posso deixar de dizer obrigada pelo acolhimento e parceria durante minha primeira viagem internacional.*

*À Professora Patrícia Luíza Ferreira Rezende, pelo comprometimento, rigor e contribuições instigantes.*

*Aos professores do PPG/Edu, que me proporcionaram momentos ricos de estudo durante o mestrado.*

*Às professoras da linha de pesquisa – Elí Henn Fabris, Gelsa Knijinik e Maura Corcini Lopes –, que, de maneira brilhante, proporcionaram discussões, leituras e trocas intelectuais sempre muito importantes.*

*À Secretaria do PPG/Edu, especialmente a Loinir e Saionara pela atenção e dedicação.*

*Ao grupo de orientação, composto por Betina, Carine, Cinara, Deise, Eliana, Maricela, Maura, Morgana, Rejane, Tatiana e Vera pelas contribuições, rigor e carinho. Aprendi muito com cada uma. Agradeço por estarem sempre prontas a contribuir com sugestões e críticas.*

*Ao Pedro pela sua disponibilidade e amizade. Muito obrigada pela formatação desta dissertação.*

*À Lene pela correção deste trabalho.*

*À Viviane e ao Daniel, pela capa da dissertação*

*Aos bolsistas de iniciação científica orientados pela Professora Maura: Alessandra Moita, Deise Szulczewski, Lucian Poeta, Pedro Witches, Priscila Ebling e Virgínia Zilio. Parte desta pesquisa contou com a ajuda deles. Agradeço pela disponibilidade em contribuir sempre!*

*Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI), pela acolhida há três anos. As leituras e as discussões realizadas foram/são muito ricas e de alguma forma, fazem parte desta produção.*

*Aos colegas do curso de mestrado, em especial, à Priscila, pela amizade, trocas, pelas tardes de estudo e horas e horas de preparação para o estágio de docência. Também um agradecimento especial à Maricela, pela amizade, escuta em todos os momentos e grande parceria de estudo e viagens.*

*À Andréia, que além de colega do curso de mestrado, construímos uma grande amizade.*

*Aos meus pais, Lourdes e Flávio, pessoas essenciais durante a realização deste projeto de vida, agradeço por acreditarem em mim e por muitas vezes me fazerem acreditar em mim mesma.*

*Ao meu irmão Douglas pela torcida e a minha cunhada Juliane pelas palavras carinhosas.*

*À minha cunhada Paulini e a Sônia pelo apoio e carinho.*

*Ao meu marido, Douglas, agradeço por seu incentivo, pela compreensão nos meus momentos de ausência, pela escuta nos momentos de “tensão” e pelo carinho, que foi essencial – ele sabe o quanto foi e é importante nesta caminhada e em minha vida.*

*Aos amigos que contribuíram de alguma forma.*

*Ao CNPq, pela bolsa concedida. Sem ela, a realização do Mestrado em Educação seria impossível.*

*Somente o combate das palavras ainda não ditas contra as palavras já ditas permite a ruptura do horizonte dado, permite que o sujeito se invente de outra maneira, que o eu seja outro. A fidelidade às palavras é a fidelidade a isso que arranca o eu de si mesmo, a isso que permite estabelecer uma nova relação entre o eu como si mesmo, e o eu como outro. A fidelidade às palavras é manter a contradição, deixar chegar o imprevisto e o estranho, o que vem de fora, o que desestabiliza e põe em questão o sentido estabelecido daquilo que se é. A fidelidade às palavras é não deixar que as palavras se solidifiquem e nos solidifiquem, é manter aberto o espaço líquido da metamorfose. A fidelidade às palavras é reaprender continuamente a ler e a escrever (a escutar e a falar). Só assim se pode escapar, ainda que provisoriamente, à captura social da subjetividade, a essa captura que funciona nos obrigando a ler-nos e escrevermo-nos de uma maneira fixa, com um padrão estável. (LARROSA, 2001, p. 40)*

## RESUMO

A dissertação tem por objetivo problematizar como os surdos narram a si próprios na relação escola e comunidade surda, considerando formas surdas de ser no presente. O material de pesquisa analisado é composto por 15 teses de doutorado e dissertações de mestrado escritas por surdos, que, ao falarem de si, chamam em suas narrativas o espaço da escola e da comunidade surda. Servindo-se dos estudos pós-estruturalistas e dos estudos surdos, a dissertação examina as verdades que circulam nos discursos surdos sobre a escola e a comunidade surda, que são: a comunidade surda é o lugar de vida e onde se forjam as identidades surdas; a comunidade surda traduz um espaço surdo, seguro e tranquilo para se viver; e, por fim, a comunidade surda e a escola de surdos são espaços de tradução cultural surda que imprimem na alma surda uma forma de reivindicar permanentemente seus direitos. A partir das análises foi possível concluir que: a) os surdos, em sua maioria, têm o primeiro contato com seus pares no espaço escolar; b) com o deslocamento da norma ouvinte para a norma surda, a escola e a comunidade surda se configuram de outras formas, estando em permanente sensação de crise; c) com a noção da norma surda, a cultura e a diferença surda, assim como a comunidade, são invenções possibilitadas pelo nosso tempo d) a escola de surdos e a comunidade surda, embora sejam espaços marcados por uma forma de vida que é moderna, na busca por um coletivo, pela segurança, convivem com os impasses contemporâneos, causando fissuras nas formas de ser surdo; e) as formas de vida vivenciadas pelos surdos na escola e em comunidade não são tão tranquilas e seguras, isso porque, na atualidade, as fronteiras tornam-se cada vez mais borradas e o risco da inclusão passa a tensionar a vida em comunidade.

**Palavras-chave:** Comunidade. Escola. Educação de Surdos. Normalização

## ABSTRACT

This research aims at problematizing how the deaf narrate themselves in the relationship existing between deaf school and deaf community, considering ways of being deaf in the present time. The research material analyzed is composed of 15 theses and dissertations written by deaf people who, on talking about themselves, evoke both the deaf school and the deaf community spaces in their narratives. By using post-structuralist studies and deaf studies, this research examines truths that are spread in deaf discourses about the deaf school and the deaf community, which are the following: the deaf community is a life place where deaf identities are formed; the deaf community is a deaf space which is safe and peaceful to live in; finally, the deaf community and the deaf school are spaces of deaf cultural translation which record in the deaf soul a form of permanently claiming their rights. From the analysis, it was possible to conclude that: a) most of the deaf have their first contact with their peers at school; b) with the dislocation from the hearing norm to the deaf norm, the deaf school and the deaf community take on other forms, in a permanent crisis; c) from the notion of deaf norm, one can say that deaf culture and difference, as well as the deaf community, are inventions made possible by our time; d) the deaf school and the deaf community, thought as peaceful, safe spaces to live in, become tensioned, as inside them the deaf live with the deaf norm, which does not respect difference; e) ways of life experienced by the deaf both at school and in their community are not very peaceful and safe, since boundaries have become increasingly blurred, and the inclusion risk has threatened community life.

**Key Words:** Community. School. Deaf Education. Normalization.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Modalidade de ensino.....	27
Gráfico 2: Total de escolas.....	27

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro de Materiais .....	32
Quadro 2: A indesejável escola de ouvintes e o desejável espaço de encontros com surdos: .....	33
Quadro 3: O apagamento do termo especial por parte dos surdos.....	53
Quadro 4: Adaptações curriculares e pouca exigência na escola de surdos .....	58
Quadro 5: O ouvinte como modelo.....	79
Quadro 6: A existência de um "jeito surdo de ser".....	84
Quadro 7: O referente surdo/identificação com surdos.....	85
Quadro 8: Uma sensação de tensão.....	89
Quadro 9: Marcas surdas: língua, exaltação da comunidade, lutas e olhar surdo ....	90
Quadro 10: A pedagogia disciplinadora-corretiva fabricando corpos surdos .....	95
Quadro 11: A posição de (a)normalidade.....	98
Quadro 12: A multiplicação das normas surdas .....	100
Quadro 13: Sonho de pureza imaginado.....	101
Quadro 14: Estar entre os iguais permite vida feliz .....	103
Quadro 15: Uma comunidade surda tensionada.....	105
Quadro 16: Língua de sinais como principal elemento para ser um surdo puro .....	105
Quadro 17: Sentimento de segurança.....	107
Quadro 18: Na comunidade estamos imunes.....	109
Quadro 19: Sensação de independência.....	110
Quadro 20: Escola de surdos <i>versus</i> escola de ouvintes.....	111

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

FACOS - Universidade Cenecista de Osório

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

GEPI - Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão

GIPES - Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

NUPPES - Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos

UFPeI - Universidade Federal de Pelotas

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UPF - Universidade de Passo Fundo

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO: DOS MOVIMENTOS DA PESQUISA .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1: DE ONDE OLHO.....</b>	<b>17</b>
1.1 CAMINHOS ACADÊMICOS E PROFISSIONAIS.....	18
1.2 DA PESQUISA “A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO RIO GRANDE DO SUL” À CONSTITUIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	25
1.3 RECORTES METODOLÓGICOS .....	31
1.4 DOS OLHARES TEÓRICOS ÀS RAZÕES PARA A INVESTIGAÇÃO .....	36
<b>CAPÍTULO 2: DA INVENÇÃO DA ESCOLA À CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA ESPECIAL PARA SURDOS.....</b>	<b>40</b>
2.1 ESCOLA: UMA MAQUINARIA ENCARREGADA DE DISCIPLINAR .....	41
2.2. A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA ESPECIAL PARA SURDOS .....	47
2.2.1 Escola especial e escola de surdos: no Brasil, qual é a diferença?.....	52
<b>CAPÍTULO 3: CULTURA, COMUNIDADE E COMUNIDADE SURDA.....</b>	<b>57</b>
3.1 UM POSSÍVEL OLHAR SOBRE O CONCEITO DE COMUNIDADE .....	58
3.2 ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTITUIÇÃO DA COMUNIDADE SURDA...	70
<b>CAPÍTULO 4: RELAÇÃO ESCOLA/COMUNIDADE: NARRATIVAS SURDAS SOBRE SI.....</b>	<b>83</b>
4.1 MARCAS E FRONTEIRAS EM MOVIMENTO .....	89
4.1.1 (A)normalidade do ser surdo .....	93
4.1.2 Pureza imaginada e ameaçada do ser surdo .....	101
4.1.3 Sentimento de segurança/Sensação de independência do ser surdo.....	107
<b>TECITURAS E AMARRAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>119</b>

## **APRESENTAÇÃO: DOS MOVIMENTOS DA PESQUISA**

Não se deixar levar pela vaga dominante, não sucumbir. Ao contrário, produzir novas formas de se relacionar: consigo mesmo, com os outros, com o mundo. (GALLO, 2009, p. 363)

Começar a escrever esta dissertação expressa a instabilidade, as dificuldades de se fazer entender e o compromisso de dizer o dito e o não-dito. Além disso, expressa os movimentos de uma pesquisadora iniciante que procura, como nos mostra Gallo (2009), produzir novas formas de se relacionar com seus modos de pensar a educação, a escola, a educação de surdos. Não me deixar sucumbir pelas verdades únicas, mas pensar que elas são inventadas/criadas pela/na linguagem – eis um dos primeiros movimentos que fiz ao deixar-me guiar por uma vertente pós-estruturalista. O que me mobiliza a olhar de outras formas para os espaços que ocupo é a vontade de saber, de conhecer, e uma inquietude permanente gerada em mim desde o curso de Graduação em Pedagogia. Assim, meu intuito, ao realizar esta pesquisa, é pensar a escola, a educação e a educação de surdos de maneira diferente daquelas que vejo circular com frequência no espaço acadêmico. Dito de outro modo, proponho-me a problematizar as verdades produzidas sobre a educação de surdos, mais especificadamente, sobre a relação entre escola e comunidade.

É por esse motivo que a pesquisa aqui intitulada *A constituição da comunidade surda no espaço da escola: fronteiras nas formas de ser surdo* se caracteriza como um movimento que vai se dando à medida que vou construindo e

constituindo minhas formas de olhar para o mundo e para mim mesma. Nesse sentido, tematizar o espaço da escola de surdos e da comunidade surda não se dá por acaso, mas é fruto dos movimentos de pesquisa que desenvolvi. Para isso, utilizo como materiais de pesquisa 15 teses de doutorado e dissertações de mestrado.

Para compor o cenário da problematização que me propus a fazer, coloquei vinhetas na abertura de alguns capítulos da dissertação. Saliento que ora elas compõem meu material de pesquisa, ora não. As vinhetas foram compostas como forma de, juntamente com o corpo do texto, contextualizar as discussões acerca de cada capítulo. Importante marcar que os grifos presentes nas vinhetas foram assinalados por mim como forma de conduzir o leitor de algum modo para o enredo principal que proponho. Procuro atribuir sentido aos caminhos que percorri, durante esta pesquisa, em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, “De onde olho”, apresento minha trajetória acadêmica e profissional, procurando mostrar ao leitor como uma forma totalizante e homogeneizante de olhar para a educação e a educação de surdos foi se modificando e se transformando em questionamentos e estranhamentos durante minha caminhada acadêmica. Faço isso com o objetivo de mostrar como meu interesse de pesquisa foi se consolidando. Posteriormente, apresento a pesquisa maior, “A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul”, realizada pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/CNPq), através da qual busco mostrar que meu interesse investigativo faz parte de meu envolvimento com essa pesquisa. Mostro que, a partir da materialidade dos dados catalogados na pesquisa do GIPES e de outras pesquisas que tematizam a educação de surdos, a cultura e a comunidade surda, fui levada a afirmar que *a escola de surdos é um espaço importante para a construção da comunidade surda*. Frente aos esclarecimentos, olhando para a situação dos surdos no presente, após juntar e revisar outras pesquisas de autores surdos e ouvintes sobre o tema educação de surdos, apresento o porquê da minha escolha de utilizar teses e dissertações escritas por surdos como material empírico.

Nesse processo, mostro como consegui definir minha pergunta central de pesquisa: *Como os surdos narram a si próprios na relação escola e comunidade surda?* Aponto que o objetivo de pesquisa é conhecer e problematizar a comunidade surda e a relação desta com a escola. Logo após, dou ênfase aos caminhos

metodológicos, apresentando meus materiais de pesquisa, assim como tentando explicitar de que maneira meus exercícios analíticos foram sendo desenhados sobre o material. Por fim, faço considerações que julgo pertinentes, que se referem às escolhas teóricas. Enfatizo como passei a ver os surdos e a surdez dentro de outras lentes, sob um viés sociocultural.

Para dar prosseguimento à escrita desta dissertação, no segundo capítulo, “Da invenção da escola à constituição da escola especial para surdos”, o intuito é olhar para a escola e a escola especial como espaços de constituição de sujeitos modernos e contemporâneos. Faço esse movimento porque me senti convidada a voltar o olhar para a história e procurar nela acontecimentos que possibilitassem entender a escola e a escola especial do presente. Para tanto, num primeiro momento, procuro mostrar a escola enquanto um espaço inventado na Modernidade para determinados fins. No segundo momento, dou ênfase à constituição da escola especial para surdos. Por último, busco problematizar o apagamento do termo *especial* pelos surdos do nome *escola especial para surdos*.

No terceiro capítulo, “Cultura, comunidade e comunidade surda”, procuro apresentar o quanto a cultura está imbricada com a comunidade. Para isso, filio-me a alguns autores para pensar esses dois conceitos. Primeiramente, mostro que os usos da palavra *cultura* foram e são muitos, ou seja, são dados nas relações mantidas em determinados espaços e tempos históricos. Ao discutir o entendimento de cultura articulado ao entendimento de cultura surda, encaminho-me para problematizar o conceito de comunidade e de comunidade surda. Mostro que, diferentemente da compreensão contemporânea de comunidade, e olhando para o conceito operado dentro da comunidade surda, ainda me volto a uma compreensão moderna de comunidade como um lugar de segurança, de luta por um coletivo e espaço de um coletivo.

Posteriormente, mostro que, ao olhar para o espaço da escola, da comunidade e da comunidade surda, sou levada a inferir que a escola serve como principal espaço para a construção da comunidade surda. Na mesma medida, procuro evidenciar que a escola e a comunidade surda, entendidas como espaços de “salvação” para os surdos, embora sejam espaços ainda muito modernos, convivem com os impasses contemporâneos. Sinalizo que vejo a escola como o principal espaço de articulação da comunidade surda, pois meus materiais me mostram que, diferentemente de qualquer outro grupo cultural, os surdos têm o

primeiro contato com seus pares na escola de surdos. Nesse sentido, digo que a comunidade surda, ao movimentar-se modernamente e também contemporaneamente, convive com a sensação de crise, configurando-se de outras formas. Para prosseguir, ocupo-me em discutir as implicações da norma disciplinar na produção do sujeito surdo, mas também procuro fazer o deslocamento para a norma regulamentadora, afirmando que esse deslocamento traz outras nuances para a comunidade surda, constituindo o sujeito surdo de outra forma.

No quarto capítulo, intitulado “Relação escola/comunidade: narrativas surdas sobre si”, procuro mostrar o quão articuladas estão a escola e a comunidade surda. Aponto que minhas idas e vindas no material de análise me possibilitaram encontrar a recorrência da existência do “jeito surdo de ser”. Diante disso, coloco sob suspeição tal verdade e mostro que passei a perceber que a relação estabelecida entre os surdos era tensa, pois os sujeitos não são homogêneos nas formas de ser e de vivenciar a condição de ser surdo. Ao olhar para o meu material de análise, percebi que essas formas de ser e de se movimentar na comunidade, colocadas pelos surdos como uma constituição natural, diferentemente de um lugar tranquilo, também estão em crise e tensão permanentes.

Assim, tenho o propósito de mostrar que esse jeito surdo de ser que se constitui na relação interna com a comunidade vivencia também os impasses contemporâneos, fazendo com que esse ser surdo esteja movimentando-se permanentemente entre fronteiras em relação com o outro surdo. Argumento que essas formas de ser surdo se dão sobre marcas e fronteiras que estão sempre em movimento e procuro colocar em tensão a ideia da existência do “jeito surdo de ser”. Mostro que, na comunidade surda, há fissuras provocadas pela Contemporaneidade. Com a intenção de responder minha pergunta de pesquisa, descrevo três unidades de sentido, entendendo-as como marcas e fronteiras que dançam na constituição do ser surdo, e saliento como essas formas de ser surdo se dão na escola e na comunidade surda de forma tensa. As unidades de sentido são as seguintes: *(a)normalidade do ser surdo; pureza imaginada e ameaçada do ser surdo; sentimento de segurança/sensação de independência.*

Na primeira unidade – (a)normalidade do ser surdo –, argumento que os surdos são constituídos permanentemente tanto pela norma ouvinte quanto pela norma surda, já que, por estarem fixados historicamente num lugar de (a)normalização, não conseguem ter só uma escola de surdos ou um espaço

unicamente destinado a si. Enfatizo que, mesmo os sujeitos surdos estando numa comunidade surda entendida como um lugar seguro, nela haverá gradientes de participação, não somente dos surdos, mas também dos ouvintes que coexistem no mesmo espaço.

Na segunda unidade de sentido – pureza imaginada e ameaçada do ser surdo –, mostro que não há uma essência, uma única forma de ser surdo que possa traduzir toda a diferença surda de forma homogênea. Nesse sentido, continuar lutando pelo sonho de pureza e de limpeza da comunidade surda torna-se uma armadilha para os próprios surdos e para sua comunidade.

Na terceira unidade de sentido – sentimento de segurança/sensação de independência –, aponto como está impregnada na alma surda a ideia da comunidade surda enquanto espaço de salvação dos riscos exteriores, principalmente quando se referem aos ouvintes. Argumento que os surdos, ao estarem inseridos na comunidade, adquirem a sensação de que são independentes, já que fazem referência ao fato de terem uma cultura própria e de não se sentirem mais alvos dos ouvintes. Mostro que os surdos continuam, em alguns espaços, principalmente dentro da escola especial para surdos e nos movimentos surdos, vivenciando outras formas de autorregulação, disciplinamento e controle, não só mais dos ouvintes, mas também dos próprios surdos, que primam por uma “única forma” de representar a identidade surda.

No último capítulo, “Tecituras e amarrações finais”, retomo os fios que foram tecidos, na tentativa de dar alguns “nós”. Apresento uma síntese dos caminhos que percorri e daqueles que deixei à espera para depois retomar.

## 1. DE ONDE OLHO...

Não penso que seja necessário saber exatamente o que eu sou. O mais interessante na vida e no trabalho é o que permite tornar-se algo de diferente do que se era ao início. (FOUCAULT, 1994, p. 1)

Início com a epígrafe acima com o intuito de mostrar a obstinação que foi sendo constituída em mim, em diferentes tempos e espaços, de pensar de outra forma. Esse “pensar” foi se movimentando de distintas maneiras, a partir das experiências que passei durante os dois anos de mestrado, que provocaram transformações – de uma forma fixa e verdadeira de olhar, para outras sempre possíveis, que não buscam uma única verdade. Com isso, não quero me eximir da busca de verdades, nem mesmo das responsabilidades que assumi como pedagoga – a prescrição metodológica e prática do desenvolvimento cognitivo e das condutas daquele que aprende. Procuo colocar-me na exterioridade daquilo que observo, para poder problematizar o que está dado como verdade na escola e sobre aqueles com quem ela trabalha; mais especificamente, busco olhar com estranhamento para as verdades enunciadas pelos surdos sobre si na relação com a comunidade e a escola para surdos. Além disso, quero problematizar a escola de surdos como um espaço de identificação surda com outros surdos. Para tanto, olho com estranhamento para minha trajetória acadêmica, para meu envolvimento com sujeitos surdos na universidade, para as investigações realizadas pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), o qual integro, e

para outras pesquisas e produções acadêmicas sobre educação de surdos realizadas em um primeiro momento por ouvintes e surdos sobre o tema da educação, da diferença e da identidade surda.

Encaminho este capítulo para que se consiga dar visibilidade às experiências profissionais e acadêmicas que me constituem, a fim de que o leitor possa melhor se localizar em meu texto e na problematização que desenvolvo.

## 1.1 CAMINHOS ACADÊMICOS E PROFISSIONAIS

Pareceu-me um percurso difícil o começo da escrita desta dissertação de Mestrado. Talvez por estar mergulhada em leituras, em grupos, em diferentes espaços, sinto-me comprometida e desafiada a fazer desta escrita algo que não só faça sentido para mim, mas que atravesse as instituições escolares e os espaços aos quais me vinculo. Percebo que, a cada movimento que faço, me desafio a pensar de outras formas, tentando subverter uma forma homogeneizante de olhar para a educação, a escola e a educação de surdos.

Para que meus movimentos de pesquisa fossem intensos e significativos e me fizessem repensar algumas questões e o que me era dito, foram necessários mergulhos profundos em autores e uma maior proximidade da própria comunidade surda. Essas tarefas não foram e não são fáceis, mas tentei exercê-las com empenho e dedicação, tendo em vista que me sinto capturada pela investigação que me propus a desenvolver a partir de meu envolvimento, como acadêmica do curso de Pedagogia, com a educação de surdos.

Os olhares que lanço sobre a educação têm início na minha caminhada como educadora, trabalhando com educação infantil desde o ano de 2003, quando concluí o magistério. Desde lá, alguns questionamentos começaram a surgir, poucos talvez, mas que no mesmo ano me levaram ao ingresso no curso de Pedagogia. Nesse espaço, dúvidas eram constantes, visto que tinha a convicção de que algumas coisas na educação “deveriam” ser modificadas para que ela pudesse ser remodelada e pudesse “dar conta” das exigências atuais da sociedade contemporânea. Vislumbrava nessa época uma educação que pudesse atingir sua perfeição e que saísse da sua tão falada crise, que predominava discursivamente no

espaço escolar. Acreditava que deveria haver uma forma ou uma metodologia que pudesse resolver/encaminhar os problemas cotidianos enfrentados pela escola.

Com o objetivo de obter conhecimentos para minha vida profissional, comecei o curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras) na UNISINOS no ano de 2005. Naquele momento, a procura pelo curso deu-se por dois motivos: conceber a língua de sinais como algo “bonito” e pensar que, ao entrar numa sala de aula, tinha que estar apta a dar conta de *todos os alunos*, inclusive dos alunos surdos. Contudo, a passagem pelo curso, além de significar mais um certificado para o meu currículo, também me possibilitou a vivência como aluna de um professor surdo e a entrada em um campo de disputas por direitos surdos. Naquela época, como estudante do curso de Pedagogia, com vontade de saber e conhecer e desconfiada de que poderia aprender mais sobre a educação de surdos, procurava leituras e aprendizados que me permitissem sair de uma lógica romantizada e muito prescritiva de pensar a educação, à qual me via fortemente vinculada.

No ano de 2007, já dando início ao meu trabalho de conclusão de curso e tendo como foco a educação infantil, fui convidada pela professora Maura Corcini Lopes<sup>1</sup> para atuar como sua monitora nas disciplinas da Educação Especial. O critério utilizado pela professora para selecionar-me foi o conhecimento de Libras que eu possuía.

Concomitantemente a esse convite, a coordenadora do Curso de Pedagogia da UNISINOS, professora doutora Cecília Broillo, ofereceu-me a possibilidade de paralelamente atuar como monitora da disciplina Cultura Surda e Libras, ministrada pela professora surda Ana Luíza Paganelli Caldas. Tal disciplina era obrigatória para o curso de Pedagogia e optativa para alunos de outros cursos da universidade. Motivada por esses dois desafios, comecei a trabalhar com as professoras. Nesses espaços de trabalho e de estudo, com os poucos conhecimentos que tinha sobre a Educação Especial e a Educação de Surdos, comecei a me sentir uma “estranha no ninho”. As leituras que eu tinha que fazer, as conversas que eu passava a escutar e as lutas surdas que eu via acontecer dentro da própria Universidade me possibilitavam perceber que muitas rupturas nas formas de pensar essas questões

---

<sup>1</sup> Professora Doutora Maura Corcini Lopes é coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/CNPq) e vice-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq).

deveriam ser feitas por mim. Precisava pensar os universos que me propunha a conhecer de outras formas.

Gradativamente, com base nas leituras de autores como Carlos Skliar, Nuria Perez de Lara Ferré, Maura Corcini Lopes, Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Adriana Thoma, Lodenir Karnopp e Madalena Klein, entre outros, e com o contato mais próximo com a língua e com a cultura surda, comecei a me deslocar de uma posição que me parecia cristalizada sobre os surdos e a sua educação. Passei a lançar outros olhares sobre a escola, sobre os surdos, sua língua e educação. Compreendi que a Libras era essencial para a comunicação com os surdos e que o curso de Libras, feito anteriormente, me dava a possibilidade de realizar uma comunicação precária<sup>2</sup>, mas que, mesmo assim, propiciava o contato com os surdos e a possibilidade de aprender com base nessa relação linguística e cultural.

A possibilidade de aproximação com os sujeitos surdos rompia a cada dia com uma visão clínica atrelada à deficiência, tolerância e caridade que tinha em relação a esses sujeitos. Passei a vê-los por um viés antropológico-cultural. Esses sujeitos passaram a ser entendidos por mim a partir da centralidade da cultura e de suas diferenças identitárias. A surdez deixava de ser a marca de uma falta, para ser a presença do olhar (Lopes, 2007). Passei a ver que essa diferença se estabelecia num processo relacional. A surdez passou a ser entendida por mim como “condição primordial na constituição de outros marcadores identitários surdos” (LOPES, 2007, p. 11). Nessa mesma perspectiva, segundo Veiga-Neto e Lopes (2006, p. 90), “o olhar, para os surdos, muito mais do que um sentido é uma possibilidade de *ser outra coisa* e de ocupar outra posição na rede social”.

Ao estabelecer esses primeiros entendimentos, comecei a perceber que as noções de surdez e de deficiência já não significavam mais a mesma coisa. Movida por essa diferenciação, comecei a deslocar-me do campo teórico no qual transitei durante o curso de graduação para outro, que me permitia pensar e olhar de outras formas para a escola, a educação e os surdos.

---

<sup>2</sup> O termo *precária* que utilizo é para designar que o curso de Libras feito anteriormente, num total de 151 horas (realizado em três semestres), não foi o suficiente para estabelecer uma comunicação fluente com os surdos. Digo isso porque o espaço de comunicação que tinha com os surdos se dava somente no curso. Como a possibilidade de ser monitora ocorreu apenas em 2007 (dois anos depois da realização do curso), já havia esquecido em grande parte a língua de sinais. Outro fator que quero marcar aqui é que, como aprendemos apenas alguns sinais no curso de Libras, e estes já são considerados satisfatórios, na maioria das vezes, saímos com uma língua mínima, o que acarreta uma comunicação igualmente mínima com os sujeitos surdos.

As leituras que realizava como monitora e em outros espaços acadêmicos foram-me levando a romper com a visão da deficiência e a olhar para a inclusão escolar não como uma forma única de organização escolar para todos, mas como uma invenção que se cria a partir da maneira como ela é materializada. Fui percebendo que inclusão e exclusão faziam parte de uma mesma matriz e que uma se fortalecia com a outra, estando as duas “dentro de uma mesma matriz epistemológica, política, cultural e ideológica” (LOPES, 2007, p. 11).

Diante da aproximação que tinha com os estudos pós-estruturalistas, além dos estudados durante a Pedagogia, fui desconstruindo uma forma binária de pensar a inclusão e a educação de surdos. Nesse caso, não fazia mais sentido posicionar-me contra ou a favor da inclusão ou pensar na oposição surdo *versus* ouvinte. Também observei que o entendimento que tive, durante a graduação, de um sujeito com essência, centrado, poderia ser visto por outros vieses. Não se tratava de buscar um sujeito transcendental, um sujeito constituído a partir de uma estrutura prefixada, mas de mobilizar um afastamento dessas estruturas, fazendo “uma rejeição das descrições canônicas e dos vocabulários finais” (PETERS, 2000, p. 43) e passando a entender o sujeito como constituído por grupos e nas relações que estabelece com o outro e consigo mesmo.

Na esteira desse entendimento e ao relacionar a inclusão com a educação de surdos, notei que, tanto a literatura sobre a educação de surdos dada a mim pelas professoras responsáveis por minha monitoria, quanto os trabalhos e as pesquisas que passava a acompanhar e que eram desenvolvidos no campo teórico dos Estudos Surdos, não eram contra a inclusão. Entendiam que a inclusão poderia ser não só de surdos entre ouvintes, mas também de surdos entre os próprios surdos. Ao trabalharem com o conceito de diferença, neste aspecto entendido como diversidade, assumiam que a identidade surda não é única; ela se constitui entre outras identidades que necessitam ser igualmente incluídas na comunidade. Dessa forma, a inclusão escolar surda poderia dar-se dentro do espaço, também plural, da escola de surdos. Do mesmo modo, as pesquisas argumentavam que a escola de surdos era um espaço de fortalecimento da cultura, da diferença surda e da comunidade surda.

Mergulhada nesses estudos, percebi que os autores propostos para leitura nos espaços acadêmicos que eu estava frequentando não eram comuns no currículo de Pedagogia. Estava lendo, no final do meu curso de Pedagogia, autores de

perspectivas teóricas que até então eram silenciadas no currículo – os Estudos Surdos, os Estudos Culturais e os Estudos Pós-Estruturalistas. Todas essas perspectivas traziam algo em comum, ou seja, partilhavam uma compreensão pós-metafísica para pensar o sujeito, as relações e as verdades produzidas neste mundo. Enfim, estava começando a ver e a aprender que as verdades são invenções deste mundo e que elas podem ser tantas quantos forem os olhares lançados sobre as coisas. É o olhar que colocamos sobre as coisas que torna possível produzir e constituir o outro da educação.

Ao concluir a graduação em Pedagogia (2008), entendi que muitas das certezas absolutas que tinha sobre as instituições escolares, as explicações, o desenvolvimento infantil e a inclusão escolar haviam se modificado, dando lugar a questionamentos e à busca de outras formas de compreender certas crenças, teorias, práticas pedagógicas, sujeitos, função da escola, etc. Assim, com inúmeros questionamentos, fui mobilizada a continuar tentando entender as práticas que operam nos processos de in/exclusão<sup>3</sup> e na educação de surdos. Passei a integrar, então, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão (GEPI/CNPq)<sup>4</sup> e o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/CNPq)<sup>5</sup>.

Imersa nesses espaços, busquei formas específicas de problematizar o que vinha pensando e questionando acerca da educação de surdos. Tal movimento

---

<sup>3</sup> O termo *in/exclusão* vem sendo utilizado por alguns pesquisadores – em grande parte, pesquisadores que compõem o GEPI –, que mostram que falar só de inclusão ou de exclusão não serve, pois se trata de outra lógica em operação, ou seja, não se trata de fronteiras tão nítidas que separam ações, condutas, tipos humanos, etc. Segundo Lopes et al (2010, p. 44), “torna-se difícil pensar a inclusão se a entendermos como um lugar de chegada, como uma utopia. Todos nós, nas diferentes posições de sujeito que ocupamos, vivenciamos situações de in/exclusão. Não há como se pensar a inclusão dissociada de sua outra face que a constitui – a exclusão. Assim como não há como se pensar a inclusão na contemporaneidade a partir da definição *a priori* do excluído”.

<sup>4</sup> O GEPI/UNISINOS/CNPq é composto por pesquisadores de distintas universidades. O grupo tem por objetivo estudar, discutir, compartilhar textos, livros e pesquisas sobre a temática central da in/exclusão. O grupo reúne-se semanalmente, às quintas-feiras. Alicerçado em uma perspectiva pós-estruturalista, o grupo problematiza a inclusão como celebração da diferença e como princípio universal. Atualmente, o grupo é coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Elí Henn Fabris (UNISINOS) e tem como vice-coordenadora a Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maura Corcini Lopes (UNISINOS). Integram o grupo: Alfredo Veiga-Neto, Iolanda Montano, Betina Silva Guedes, Maria Cláudia Dal’Igna, Rejane Ramos Klein, Helena Sardagna, Kamila Lockmann, Roberta Acorsi, Vera Lúcia Morostega, Viviane Klaus, Morgana Domênica Hattge Mara Marisa da Silva, Vanessa Scheid Santanna de Mello e Deise Maria Szulczewski.

<sup>5</sup> O GIPES/CNPq é um grupo formado por sete pesquisadoras de distintas universidades, que são: Adriana da Silva Thoma, Liliane Ferrari Giordani, Lodenir Becker Karnopp, Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Madalena Klein, Maura Corcini Lopes e Tatiana Bolívar Lebedeff. Sob coordenação da Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maura Corcini Lopes, o grupo, desde o ano de 2006, vem pesquisando a situação linguística e pedagógica dos surdos no Rio Grande do Sul. No próximo subtítulo, explicitarei a pesquisa realizada pelo GIPES/CNPq.

levou-me à seleção e ao ingresso no Mestrado em Educação, tendo como orientadora a Professora Doutora Maura Corcini Lopes.

Nesse contexto, deu-se meu primeiro contato com leituras específicas dentro de uma perspectiva pós-estruturalista, que busca olhar e perceber como as coisas se inscrevem em nosso tempo para, localizada nos acontecimentos do presente, tentar conhecer e entender diferentes condições de possibilidade, forjadas em distintos espaços e tempos históricos, que podem constituir as verdades presentes acerca dos surdos, da surdez, das relações que se estabelecem nas escolas de surdos, entre outros aspectos relacionados a estes.

Como aluna do Mestrado em Educação e integrante do GEPI/CNPq e do GIPES/CNPq, mergulhei em um universo teórico complexo e difícil para quem está iniciando suas leituras – o campo dos estudos surdos e dos estudos pós-estruturalistas em educação.

Desde lá, busquei ampliar e aprofundar minhas problematizações com base nas leituras dirigidas oferecidas no Programa de Pós-Graduação, nas disciplinas e nos cursos que fiz como aluna do Projeto de Educação Continuada (PEC) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), nos Fóruns Estaduais de Educação de Surdos<sup>6</sup> e nas reuniões semanais do GEPI.

A pesquisa “A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul”<sup>7</sup>, que mencionei anteriormente, coordenada pela professora Maura Corcini Lopes, é desenvolvida por um número grande de pesquisadores de distintas universidades localizadas no Estado do Rio Grande do Sul. A partir dos achados dessa pesquisa, denominada pelo grupo como “pesquisa guarda-chuva” por abarcar outras investigações, fui estimulada a pensar sobre aquilo que poderia ser desdobrado em outra investigação. Muitas eram as recorrências encontradas pelo grupo durante a sistematização dos questionários aplicados em escolas, com alunos surdos, gestores e com professores de alunos surdos. Entre as recorrências presentes nos materiais de pesquisa, duas delas me chamaram a atenção devido ao seu caráter de verdade e de inquestionabilidade por parte dos surdos, dos professores e dos

---

<sup>6</sup> Esses Fóruns ocorrem a cada semestre numa região do Estado do Rio Grande do Sul. Têm por objetivo divulgar os resultados da pesquisa maior “A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul”. São itinerantes propositalmente tanto como forma de disseminar, para cada região do Estado, como a educação de surdos vem sendo pautada dentro das instituições, quanto como um modo de colocar para a comunidade a situação linguística e pedagógica vivida nas escolas por alunos surdos e professores surdos e ouvintes.

<sup>7</sup> A pesquisa de que falo será mais explorada e exposta no próximo subtítulo.

autores que escrevem sobre educação de surdos; são elas: a importância da escola de surdos para a educação e para o desenvolvimento de surdos; e a articulação positiva entre a escola de surdos e a comunidade surda.

Diante da enunciação acerca da escola de surdos como lugar ideal para os surdos e da comunidade surda em sua articulação com a escola, percebi que a escola de surdos é vista como espaço de fortalecimento e de manutenção da cultura surda. Tal articulação, já conhecida por mim, só foi olhada com estranheza depois de ler muitas vezes o material da pesquisa do GIPES e de tentar sistematizá-lo de distintas formas para que os pesquisadores pudessem explorar possibilidades de leitura. As primeiras perguntas que me fiz, decorrentes dos movimentos de sistematização dos dados da “pesquisa guarda-chuva”, foram: por que a comunidade surda está tão articulada à escola de surdos? Poderia uma sobreviver sem a outra em nossa sociedade e em nossos tempos, em que a inclusão é colocada como um imperativo de Estado?

Tais perguntas conduziram-me por caminhos ainda não trilhados e permitiram-me amadurecer meu objeto de pesquisa. Elas me possibilitaram fazer um primeiro mergulho em questionários respondidos por alunos e professores surdos, na tentativa de melhor entender a defesa da escola de surdos como um espaço de comunidade. Depois de uma imersão na pesquisa do GIPES e de leituras de outras pesquisas sobre o tema da educação de surdos, pude ver que a articulação entre escola de surdos e comunidade surda ainda poderia ser muito investigada, pois não vi outros estudos que olhem para esses dois recortes, problematizando-os dentro do referencial pós-estruturalista. A partir da pesquisa de Vânia Chiella (2007), integrante do GIPES e orientada pela professora Maura Corcini Lopes, observei que poderia buscar escritos surdos para olhar como estes, ao narrarem-se, se posicionam na relação escola e comunidade surda. Em materiais como dissertações e teses de autores surdos, ao adentrar em suas histórias narradas e continuar fazendo leituras que me desafiavam a olhar de outros modos para a noção de sujeito, comunidade, identidade e diferença surda, e depois de muitas tentativas de sistematização dos escritos surdos sobre si na relação com a escola e a comunidade surda, consegui constituir minha pergunta central de pesquisa: como os surdos narram a si próprios na relação escola e comunidade surda?

Para que os leitores possam me acompanhar nos caminhos metodológicos percorridos até a elaboração de minha pergunta central de pesquisa, bem como no

trato de meus materiais, penso ser importante retomar percursos. Por essa razão, apesar de já ter me adiantado na apresentação da pergunta de pesquisa, volto ao lugar de onde parti, ou seja, a pesquisa do GIPES, para mostrar como esta pesquisa e a que realizo se imbricam na produção deste estudo.

## 1.2 DA PESQUISA "A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO RIO GRANDE DO SUL" À CONSTITUIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Antes de detalhar a pesquisa "A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul", penso ser importante contar brevemente a história do GIPES. A partir da história do grupo, os leitores poderão ter uma maior compreensão da dimensão política e acadêmica da referida pesquisa.

Antes de o GIPES constituir-se como um grupo credenciado no CNPq, em 2006, os pesquisadores que o compõem integravam o Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES), coordenado por Carlos Skliar. O NUPPES foi formado na década de 90 por um grupo de mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e por representantes surdos da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS). Todos tinham em comum uma leitura cultural sobre a surdez e os surdos. Isso significa que suas ações no campo da educação se distanciavam de uma abordagem clínica de surdez. As pesquisas do grupo focavam discussões sobre currículo surdo, diferença, comunidade surda, diversidade e identidade cultural surda.

O NUPPES realizou, com apoio da Secretaria Estadual de Educação, cursos de formação de professores para atuarem na educação de surdos. O currículo pensado para o curso estava fundado em uma perspectiva cultural de educação, partindo de uma concepção de surdez como presença do olhar. Professores do Estado realizaram o curso e hoje atuam nas escolas de educação básica.

Além de trabalhar na formação de professores do Estado, o NUPPES também teve uma participação importante na promoção de políticas para o reconhecimento e oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), assim como na mobilização da comunidade surda.

Com base na mobilização política e acadêmica realizada pelo NUPPES, as pesquisadoras Adriana da Silva Thoma (UFRGS), Liliane Ferrari Giordani (FACOS),

Lodenir Becker Karnopp (UFRGS), Márcia Lise Lunardi-Lazzarin (UFSM), Madalena Klein (UFPEl), Maura Corcini Lopes (UNISINOS) e Tatiana Bolívar Lebedeff (UFPEl)<sup>8</sup>, no ano de 2006, reuniram-se novamente e criaram o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES).

Com a coordenação geral da Professora Maura Corcini Lopes, o grupo é formado por sete pesquisadoras de cinco universidades, localizadas em diferentes regiões do Rio Grande do Sul<sup>9</sup>. A partir dessa organização, o grupo desenvolveu a pesquisa “A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul”, com o objetivo central de conhecer as condições linguísticas e de escolarização na educação básica dos surdos em escolas públicas, estaduais e municipais e em escolas particulares conveniadas à rede pública.

De forma geral, foi a partir da pesquisa do GIPES e das leituras na perspectiva teórica com que venho dialogando que me interessei em investigar especificamente o espaço escolar surdo, estabelecendo relações com a comunidade surda. Importante ressaltar que a pesquisa do GIPES foi encaminhada em duas fases: uma de base quantitativa e a outra de base qualitativa.

Na primeira fase, o levantamento dos alunos surdos matriculados na educação básica foi realizado junto às secretarias de ensino e coordenadorias regionais de educação, através de uma planilha enviada para esses órgãos. Os dados solicitados na planilha eram os seguintes: pesquisador responsável pela coleta de dados, período de realização da coleta, região de abrangência, cidade, nome da escola e endereço, âmbito (Municipal, Estadual, Federal ou Particular), modalidade de ensino (Escola de Surdos, Classe Especial ou Inclusão), número de alunos matriculados (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA), professores surdos/ouvintes, intérpretes e outras informações.

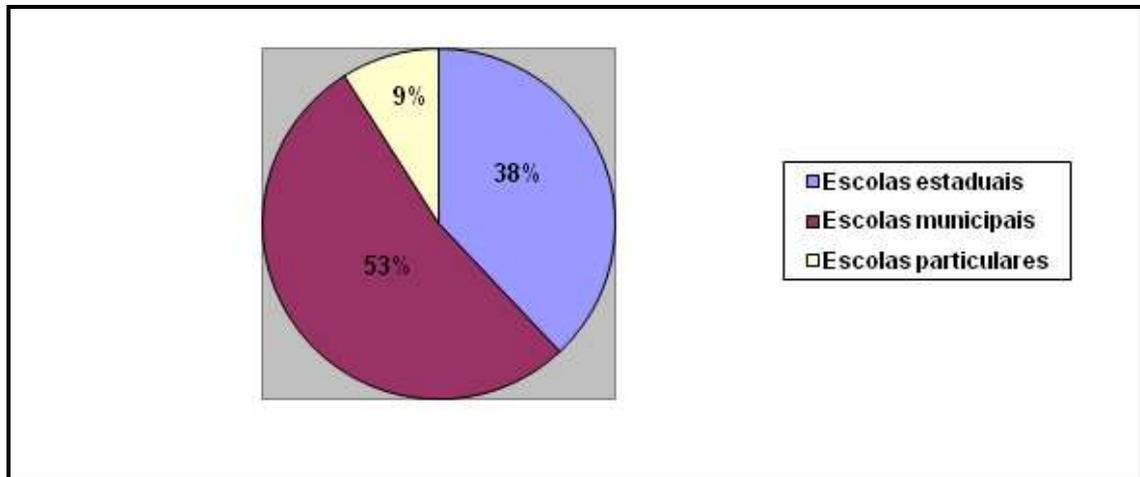
Tal etapa da pesquisa permitiu obter dados referentes ao número de alunos surdos nas diferentes modalidades de ensino e nas diferentes regiões do Estado. Constataram-se 76 municípios com alunos surdos matriculados, distribuídos em 248 escolas. Dessas escolas, 94 são do âmbito estadual, contendo 38% dos alunos

---

<sup>8</sup> No início da pesquisa, Adriana da Silva Thoma era professora da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), e Tatiana Bolívar Lebedeff era professora da Universidade de Passo Fundo (UPF). Sendo assim, fazem parte da pesquisa sete professoras e sete universidades distintas.

<sup>9</sup> Ressalto aqui que cada pesquisadora que compõe o GIPES, nas suas diferentes universidades, conta com orientandos de mestrado e de doutorado, além de bolsistas de iniciação científica. Isso significa que o GIPES se desdobra em subgrupos de pesquisa, o que permite uma ampla produção e alcance de suas pesquisas.

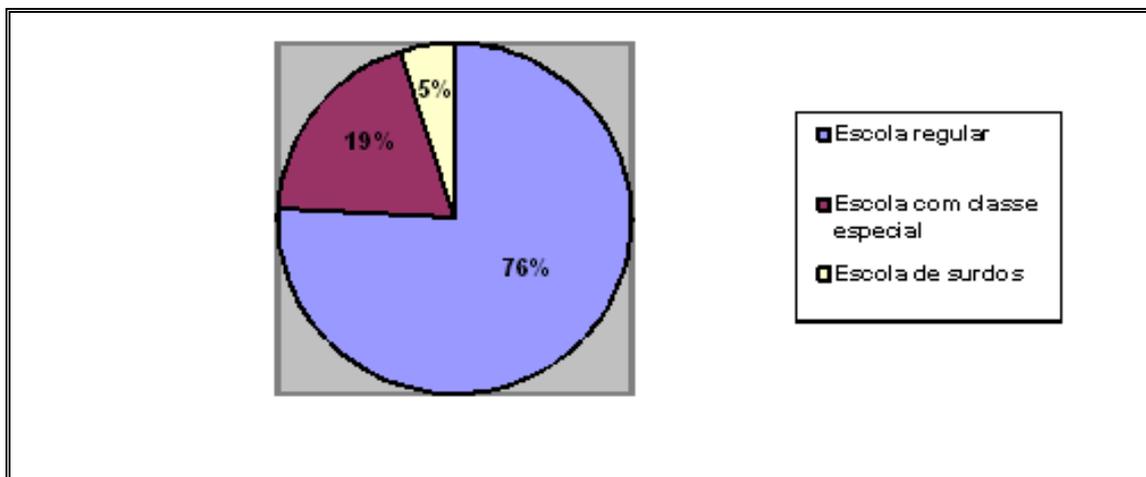
matriculados; 132 são do âmbito municipal, concentrando 53% dos alunos surdos matriculados; e 9% dos alunos surdos estão em escola do âmbito particular, conforme o Gráfico 1.



**Gráfico 1:** Modalidade de ensino

**Fonte:** Relatório de Pesquisa “A Educação dos Surdos no RS” (Lopes *et al*, 2009)

Percebe-se, então, que, do total de escolas, 5% são escolas de surdos e 19% são escolas com classes especiais para surdos, tal como mostra o gráfico a seguir:



**Gráfico 2:** Total de escolas

**Fonte:** Relatório de Pesquisa “A Educação dos Surdos no RS” (Lopes *et al*, 2009)

A segunda fase da pesquisa correspondeu à aplicação de questionários junto a gestores, professores e alunos surdos com condições linguísticas para a compreensão desses questionários semiestruturados. A opção por questionários deu-se pela possibilidade de obter respostas pontuais para o GIPES, mas com abertura para que outras questões fossem levantadas. Cada pesquisadora ficou responsável por visitar as escolas da sua região. Importante dizer que, para a

aplicação dos questionários, foram utilizados distintos procedimentos, de forma a permitir que os surdos compreendessem o que estava sendo perguntado. Foram usados instrutores das escolas de surdos, professores com o domínio de Libras, intérpretes de Libras e, ainda, um vídeo que continha cada pergunta sinalizada por um surdo.

Nas visitas às escolas, também se buscou conhecer os Projetos Político-Pedagógicos, Planos de Curso e Currículos das escolas. Outro fator importante foi o diário de campo, no qual foram registradas informações e impressões importantes, com o objetivo de obter um resultado mais fidedigno em relação às respostas obtidas. Vale salientar que, nessa segunda etapa, nem todas as escolas foram visitadas, pois alguns critérios de seleção foram estabelecidos para a aplicação dos questionários, tais como: escolas com dois ou mais alunos incluídos, escolas com classes especiais para surdos e escolas especiais para surdos.

Trago essas informações para dar um panorama da pesquisa na qual estou inserida. Destaco que minha inserção no grupo aconteceu somente na segunda fase da pesquisa, ou seja, no momento em que as escolas com alunos surdos matriculados a serem visitadas já haviam sido determinadas por cada pesquisadora.

Ao ingressar na pesquisa no primeiro semestre do Mestrado, estive envolvida no contato com as escolas que seriam visitadas. Também participei das visitas às escolas localizadas nas regiões do Vale do Rio dos Sinos e Serra Gaúcha. Como forma de estar mais próxima dos surdos, fiz questão de visitar as escolas para poder acompanhar o que vinha sendo produzido nesses espaços. A todo momento, sentia a necessidade desse envolvimento com os sujeitos da pesquisa, de estar mergulhada na comunidade surda e de apropriar-me das discussões vindas do campo da educação de surdos.

Estando inserida nos espaços escolares com surdos e visitando as escolas, além de desconfiar das relações que se estabeleciam no espaço da escola regular com os alunos surdos incluídos, comecei a suspeitar constantemente das verdades que circulavam nos espaços escolares surdos. Essas verdades tidas em relação à escola especial de surdos como um espaço ideal para a educação de surdos e como um lugar de perfeição para o encontro de surdos com surdos começaram a ser colocadas em suspeição; passei a desconfiar desses discursos à medida que fazia as observações nas escolas, já que algumas situações me levavam a pensar que esse espaço, entre outras coisas, também vivia em tensão permanente. Com tais

suspeitas, fui motivada a olhar para os questionários que eram respondidos pelos alunos surdos. De forma a dar visibilidade para aquilo que era dito nas respostas dadas pelos alunos surdos, fui conduzida a olhar também para os questionários respondidos por professores, pois percebia que estes poderiam trazer elementos para serem problematizados. Com esse movimento, busquei fazer a sistematização dos materiais que tinham sido coletados nas escolas, tentando descrever o que ali estava dito e fazendo sua catalogação.

Como forma de análise dos questionários, elaborei quadros, nos quais cruzava informações, sempre perguntando: o que se repete? Quando aparece? O que se destaca? O que rompe com as repetições? Tais perguntas, por várias vezes, faziam-se presentes; alimentava-me das informações contidas nos questionários para que assim pudesse dar visibilidade ao objeto de investigação.

Ao catalogar as informações dos questionários aplicados com professores e alunos surdos de escolas de surdos, pude perceber a recorrência enunciativa da importância da escola de surdos para a comunidade surda.

Nos questionários respondidos pelos alunos surdos matriculados nas escolas de surdos, foram recorrentes as afirmações em relação à importância da convivência entre surdos no espaço escolar e à relevância da escola para o reconhecimento da língua e da diferença surda, etc. Dos 84 questionários analisados na pesquisa, 85% dos alunos afirmaram que a escola de surdos era o melhor lugar para a educação de surdos, e 11% dos alunos responderam que o melhor espaço era a escola especial. Vale destacar que essas duas nomenclaturas (escola de surdos e escola especial), embora remetam para espaços distintos, no Brasil, oficialmente, significam o mesmo – Escola Especial para Surdos. A discussão sobre a educação dos surdos é articulada dentro do campo da Educação Especial. Tal articulação imprime marcas não só nos sujeitos, mas também nos espaços oficiais construídos para os surdos.

Outro dado importante é que, de um total de 84 questionários respondidos por alunos surdos, 68% atrelam o ser surdo a ter a língua de sinais como própria de sua cultura. Ao mesmo tempo, 83% dos alunos dizem que o primeiro contato com a língua de sinais se deu na escola. Assim, 97% constataam que é essa escola que os ajuda a prepará-los para o futuro.

A partir da materialidade dos dados apresentados, das observações que fiz nas escolas especiais para surdos, com intuito de viabilizar a realização da pesquisa, e das leituras de autores filiados aos Estudos Surdos em Educação – que,

em sua maioria, argumentam a favor de uma escola para surdos –, chego à afirmação de que “a escola de surdos é um espaço importante para a construção da comunidade surda”. Assim, procuro problematizar a aproximação entre escola e comunidade surda.

Para poder ler o presente e tentar entender as razões atuais que vinculam escola de surdos e comunidade surda, além de buscar outras pesquisas já realizadas em diferentes Universidades, parto da leitura dos questionários e das observações da pesquisa maior na qual estou inserida. Acredito que, com tal mapeamento, posso adentrar em narrativas surdas sobre si, sobre sua comunidade e sobre a escola. Após ter lido dissertações de mestrado e teses de doutorado em Educação de autores surdos, percebi que a militância surda pela escola de surdos e pela conquista do espaço da língua surda e da identidade surda é inquestionável. Vânia Chiella (2007), em sua pesquisa de mestrado, utilizou textos escritos de autores surdos para mostrar as marcas surdas que caracterizam o que Perlin (2003) afirma ser uma “forma surda de ser”. Ela aponta para a escola, a comunidade, a família e a universidade como espaços de constituição da identidade e cultura surda. Embora utilizando o mesmo tipo de material de Chiella (2007) e também, de certa forma, partindo do interesse em compreender melhor as verdades que constituem e mobilizam os surdos a lutarem por sua diferença linguística e cultural, busco colocar o acento investigativo na noção de escola e de comunidade surda e na relação entre elas. Inquieta-me tal relação, principalmente porque não vejo discutida em pesquisas acadêmicas a própria noção de comunidade e de sua presença dentro do espaço escolar. Com a localização de meu interesse investigativo, penso que os leitores já possam compreender os movimentos que fiz para poder construir uma pergunta de pesquisa que me permita problematizar a noção de comunidade surda atrelada a um espaço disciplinar e pedagógico como a escola. Diante do exposto, pergunto-me: *como os surdos narram a si próprios na relação escola e comunidade surda?*

Parto dos questionários da pesquisa do GIPES e de pesquisas realizadas no campo dos Estudos Surdos a fim de olhar para o meu material de pesquisa propriamente dito, que é constituído por narrativas escritas de surdos sobre si, na relação com a escola e a comunidade surda. Tais narrativas foram selecionadas de 15 dissertações de mestrado e teses de doutorado escritas por autores surdos que, ao falarem de si, chamam, em suas narrativas, o espaço da escola e da comunidade surda.

Saliento que usarei excertos das dissertações e teses para compor o *corpus* da minha pesquisa, pois, juntamente com minha orientadora, julgamos que os questionários que já vinham sendo analisados serviriam inicialmente como ponto de partida, dando a situação do presente em relação ao contexto da pesquisa. Busco extrair das narrativas surdas enunciações, repetições que me possibilitem fazer afirmações acerca das verdades e dos efeitos que estas possuem sobre a comunidade surda e sujeitos surdos quando eles vivem a escola como espaço de encontro comunitário surdo.

Foucault (2000) mostra que uma análise tomada como “monumental” implica atenção à exterioridade e à superfície daquilo que se vai olhar. Baseada neste princípio metodológico que orientou o trabalho com os materiais de pesquisa, saliento que não quero fazer uma exegese dos materiais, mas sim entender enunciações que se repetem como possíveis produtoras de verdades. Ao fazer uma análise na superfície dos materiais, procuro destacar “regularidades discursivas de fragmentos, parágrafos, enunciados, excertos do próprio grupo analítico” (RECH, 2010, p. 55). Isso não significa fazer uma análise superficial, mas ver os enunciados que circulam nas narrativas surdas sobre escola e sobre comunidade surda, não procurando realizar o esgotamento analítico dos materiais; nem fazer uma interpretação absoluta dos elos que fazem com que a escola e, pontualmente, a escola de surdos signifiquem a possibilidade da construção da comunidade surda; nem mesmo apontar que essa articulação escola/comunidade surda seja uma espécie de produtor de “subjetividades sitiadas” pela Modernidade. Não pretendo ver o que está por trás ou oculto nos escritos surdos sobre a comunidade e a relação desta com a escola. Meu objetivo de pesquisa é conhecer e problematizar a comunidade surda e a relação desta com a escola. Com esse objetivo, visio a problematizar formas surdas de ser no presente.

De maneira mais cuidadosa, no próximo subtítulo, descrevo os percursos metodológicos que foram sendo constituídos ao mesmo tempo em que me constituía como uma pesquisadora iniciante.

### 1.3 RECORTES METODOLÓGICOS

Proponho, neste subtítulo, mostrar como o percurso metodológico foi sendo construído. Conforme descrevo, o caminho investigativo foi delineado ao longo da

minha trajetória profissional e acadêmica. Por isso, não tive o intuito de definir nenhum caminho *a priori*; os caminhos foram se estabelecendo à medida que mergulhava na pesquisa e, portanto, em meus materiais.

Tal mergulho não foi confortável, pois exigiu muitas idas e vindas no material empírico, composto por 15 teses de doutorado e dissertações de mestrado em que os surdos, ao falarem de si, chamam o espaço da escola e da comunidade surda. Os materiais podem ser verificados no quadro a seguir:

QUADRO DE MATERIAIS	
AVELAR, T. F.	Dissertação de Mestrado. A questão da padronização linguística de sinais nos atores-tradutores surdos do curso de Letras-Libras da UFSC: estudo descritivo e lexicográfico do sinal “cultura”. Florianópolis: UFSC, 2010.
CALDAS, A. L. P.	Dissertação de Mestrado. O Filosofar na arte da criança surda. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
REICHERT, A. R.	Dissertação de Mestrado. Mídia televisiva sem som. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
SILVEIRA, C. H.	Dissertação de Mestrado. Estudos surdos no currículo da educação de surdos. Florianópolis: UFSC, 2006.
SCHMITT, D.	Dissertação de Mestrado. Contextualização da trajetória dos surdos e educação dos surdos em Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2008.
REIS, F.	Dissertação de Mestrado. Pedagogia dos surdos professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica. Florianópolis: UFSC, 2006.
PERLIN, G. T. T.	Tese de Doutorado. O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
RANGEL, G. M. M.	Dissertação de Mestrado. História do povo surdo em Porto Alegre: imagens e sinais de uma trajetória cultural. Porto Alegre: UFRGS, 2004.
STROBEL, K. L.	Dissertação de Mestrado. Surdos: vestígios culturais não registrados na história. Florianópolis: UFSC, 2008.
CAMPOS, M. L. I. L.	Dissertação de Mestrado. Cultura surda: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular? Florianópolis: UFSC, 2008.
REZENDE, P. L.	Tese de Doutorado. Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos. Florianópolis: UFSC, 2010.
SILVA, S. G.	Dissertação de Mestrado. Ensino de língua portuguesa para surdos: das políticas às práticas pedagógicas. Florianópolis: UFSC, 2008.
MIRANDA, W. O.	Dissertação de Mestrado. Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais. Porto Alegre: UFRGS, 2001.
MIRANDA, W. O.	Tese de Doutorado. A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos. Porto Alegre: UFRGS, 2007.
VILHALVA, S.	Dissertação de Mestrado. Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul. Florianópolis: UFSC, 2009.

**Quadro 1:** Quadro de Materiais

**Fonte:** Elaborado pela autora

Ressalto que, quando utilizar o material como forma de dar sentido ao meu argumento, vou colocá-lo em quadros. Do mesmo modo, considerando que o material de análise é público e pode ser acessado via internet, cada excerto que comporá minha argumentação será devidamente nomeado.

A iniciativa de utilizar como material empírico narrativas surdas contidas em textos escritos por autores surdos se deu, entre outros elementos, devido à importância de o grupo de pesquisa ter aprofundado uma investigação já iniciada por Chiella (2007) e por eu não dominar com tanta fluência a Libras para poder produzir meu material junto à comunidade surda. Além disso, percebi que ainda há muito a ser explorado nos textos surdos, já que estes narram constantemente suas histórias para poderem problematizar os objetos que escolhem investigar.

Nas histórias surdas contadas, a presença da escola de surdos e de ouvintes, assim como da comunidade surda, é recorrente. A escola de surdos aparece sempre como lugar desejável para os surdos estarem; a comunidade surda aparece como inseparável do espaço escolar. Tais recorrências são possíveis verificar nos excertos que seguem:

*Durante toda minha escolarização, estudei em escolas com estudantes ouvintes e, por isso, sentia muita falta da identificação com os surdos. (REZENDE, 2010, p.15)*

*Nesta escola os surdos utilizavam a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, assim como os professores. [...] admirava os professores utilizando Língua de Sinais, o que minhas professoras da escola de ouvintes não faziam. Esta atitude foi decisiva para que eu me aceitasse com identidade surda, o que antes não fazia [...] quando passei a me sentir surda pela convivência com outras crianças também surdas, achei aquilo natural para mim. (RANGEL, 2004, p.3)*

*Sou surda de nascença e cresci solitária longe da Escola de Surdos, da comunidade surda, de professores surdos, da pedagogia surda e de todos os componentes que favorecem a construção da identidade e diferença cultural e lingüística. Realmente eu não sabia da existência e importância da identidade surda e a descobri por meio das aulas que freqüentei no curso de capacitação em Educação Especial-Surdez [...]. (CAMPOS, 2008, p.22)*

*Vivi no seio da comunidade surda com meus irmãos onde aprendíamos na língua de sinais, criada por nós, depois trazida da escola e/ou “achada” no encontro com outros surdos. (MIRANDA, 2001, p.9)*

**Quadro 2:** A indesejável escola de ouvintes e o desejável espaço de encontro com surdos

**Fonte:** elaborado pela autora

Segundo os surdos, o espaço da escola normalmente é o primeiro espaço de contato com outros surdos, com a Libras, com a cultura surda, etc. Ao perceber e, de muitas formas, “estranhar” tais recorrências, decidi que as narrativas me

possibilitariam construir a investigação que desejava fazer no mestrado. Segundo Larrosa (1999, p. 69), “ao narrar-se, a pessoa diz o que conserva do que viu de si mesma”. Assim, entendo, a partir de meus materiais, que a narrativa é um exercício de confissão do surdo. Tal exercício não é por acaso, já que na escola somos chamados a falar e a escrever sobre determinados momentos da nossa vida, bem com a expressar sentimentos e desejos àqueles que esperam ou àqueles autorizados a conhecer os alunos para conduzir suas condutas. Conforme Lopes (2010, p. 34),

[...] na medida em que conheço e tenho saberes e vontade de saber sobre o outro, tenho vontade de poder sobre ele. Isso quer dizer que o surdo, ao ser conduzido a narrar-se, passa por um processo de assujeitamento, seja na escola, enquanto aluno, seja no mestrado e no doutorado, como pesquisador.

Ao narrarem-se, os surdos são conduzidos dentro de uma lógica de reprodução de si aprendida na escola e, ao “falarem” de si, confessam-se, tornando-se vulneráveis às práticas disciplinares, típicas da Modernidade. Logo, ninguém precisa dizer o que o surdo é, pois ele diz de si mesmo num exercício de confissão. Ou seja, “pedagogizada pela escola, a narrativa deixa de ser uma possibilidade do pensar-se e uma estratégia para o cuidado de si e passa a ser um exercício eficiente de reprodução/confissão” (LOPES, 2010, p. 20). Nesse sentido, a narrativa é parte da experiência que nos toca, e não aquela que passa (Larrosa, 2004).

Ao utilizar as narrativas surdas, não tive o intuito de julgá-las, mas sim de problematizá-las, a fim de entender as verdades que circulam nos discursos sobre a escola e a comunidade surda. Com isso, quero dizer que o exercício analítico engendrado sobre o material é o de pesquisadora, de intelectual, e que, ao olhar para tais discursos como ouvinte, penso sobre o outro (o surdo) e sobre minhas próprias verdades.

Definindo que minhas análises seriam feitas a partir de narrativas, aumentei a busca por teses de doutorado e dissertações de mestrado. O meu critério de escolha considerou, primeiramente, os sujeitos que, de alguma forma, estivessem inscritos nos movimentos surdos e os trabalhos que fossem produzidos por surdos. Realizada a escolha, passei a ler cada texto, o que exigiu de mim muito tempo. Num primeiro momento, fiz fichas, retirando excertos dos textos. Aproximando-me das narrativas já catalogadas, como forma de poder enxergar aquilo que até então estava invisível

para mim, comecei um processo manual. Inicialmente, sublinhei aquilo que me chamava atenção e, posteriormente, recortei e coleí em cartazes aquilo que julgava ser mais próximo entre os materiais. Assim, nesse primeiro exercício manual, construí alguns agrupamentos de enunciações que naquele momento considerei pertinentes. Com a continuidade de meus estudos, e cada vez mais imersa em meus materiais, não demorei para ficar insatisfeita com minhas tentativas de agrupamentos enunciativos. Fiz esse exercício por várias vezes, recortando, colando, (des)agrupando, com o intuito de verificar as enunciações que circulavam e se aproximavam, definindo algumas “verdades” sobre a escola e a comunidade surda e as formas de ser surdo nessa articulação. Para a ocasião da defesa da proposta de dissertação, trouxe alguns conjuntos analíticos que naquele momento ficaram visíveis e que percebi constituindo a comunidade surda em articulação com a escola de surdos. Foram eles: *sensação de independência, sentimento de segurança e forma de ser disciplinar*.

Passada a banca de qualificação, após reunir as sugestões dadas e voltar ao meu material empírico, percebi que ele me propiciava ver outras enunciações, conduzindo-me a outras problematizações frente ao meu objetivo de pesquisa. Além das enunciações referidas na proposta, estas sendo traduzidas como marcas presentes na constituição dos sujeitos surdos, passei a perceber que a produção do surdo no espaço da escola e da comunidade se dava entre fronteiras. Fronteiras estas não pensadas modernamente como dentro e fora, mas entendidas como algo em movimento, que permite aos sujeitos surdos serem de formas distintas uns dos outros, apesar da tentativa da escola de disciplinar seus movimentos, identidade, língua, etc.<sup>10</sup>. Após reagrupar meu material de diferentes formas novamente, comecei a perceber as marcas e as fronteiras dançando na constituição do sujeito surdo. Delineei, assim, com base nas recorrências, três unidades de sentido que me possibilitaram ver as marcas e as fronteiras em movimento. Foram elas: *(A)normalidade do ser surdo, Pureza imaginada e ameaçada do ser surdo e Sensação de independência/Sentimento de segurança*.

Ressalto que o material de análise aparecerá em distintos momentos da dissertação. As análises não ocupam um lugar fixo, estando diluídas nos capítulos que compõem este texto. Quando julgar necessário e produtivo, trarei o meu

---

<sup>10</sup> No quarto capítulo, aprofundo a ideia de fronteiras.

material, a fim de propiciar uma maior interlocução entre os achados da pesquisa e o material pesquisado.

Os enunciados que foram se tornando visíveis são fruto de idas e vindas ao material e da organização de enunciações que se aproximavam nos momentos das narrativas surdas. As análises empreendidas configuram-se como uma possibilidade de leitura do material de pesquisa; talvez, se o Mestrado fosse mais longo, poderiam tornar-se visíveis outras problematizações, novas possibilidades de abordá-las e significá-las. Nesse sentido, mesmo que esta seja uma dissertação de mestrado, vejo-a como uma “morada contingente e provisória” (LARROSA, 2004, p. 33) onde sempre outros questionamentos e estranhamentos podem surgir, podendo haver outras possibilidades de tensionar o que até aqui já foi construído.

Para sustentar o que proponho, passo a descrever como constituo minhas formas de olhar para a educação de surdos, mais especificamente, para os sujeitos surdos que constituem a escola e a comunidade surda.

#### 1.4 DOS OLHARES TEÓRICOS ÀS RAZÕES PARA A INVESTIGAÇÃO

Como já mencionado anteriormente, minha incursão nos estudos pós-metafísicos deu-se com mais ênfase a partir do Mestrado em Educação. Foi com base nas leituras, nas disciplinas, nas discussões e nas incursões em conceitos centrais acerca da diferença, da identidade e dos campos de saber que constituem a educação que comecei a ver a surdez e os surdos com outras lentes, ou seja, diferentes daquelas que nos fazem ver os surdos como deficientes, incapazes, anormais, etc. Assumo uma concepção de surdez como presença do olhar, como uma marca que constitui uma forma de vida particular (Lopes, 2007). Ao utilizar o verbo *constituir*, quero frisar acepções de composição, formação, nomeação, posição de sujeito e existência implicadas na forma surda de ser e de se relacionar no mundo – formas essas nem sempre aí, não derivadas de uma essência ou de um núcleo que se mantenha através dos tempos, mas móveis e gestadas no tempo e no espaço das relações. Segundo Silva (2002, p. 39),

Não existe, de um lado, um reino das aparências, das coisas sensíveis e, de outro, um reino das essências, das coisas inteligíveis, que seria a verdadeira realidade. A única “realidade” é a das aparências. Não há nenhuma verdade a ser descoberta ou revelada porque a única verdade é aquela que nós criamos.

Nesse sentido, a realidade é construída na combinação de materialidades, significados e sentidos. Tal entendimento leva-me a ver que as coisas do nosso mundo não são dadas e não estiveram desde sempre aí, mas foram construídas historicamente. As coisas são inventadas a partir dos olhares que colocamos sobre elas. De igual forma, entendo que, para saber como as coisas se constituíram no que são, se faz necessário buscar pelas práticas que constituíram determinado objeto ao longo dos tempos.

Ao partir dessa concepção, em que se acredita em possibilidades, em verdades, e não em verdade absoluta, afasto-me da compreensão de um sujeito de essência. Seguindo a ideia de Gallo e Veiga-Neto (2009, p. 16), vejo o sujeito não como algo pronto, “mas como algo produzido por diferentes tipos de saberes, por relações de poder e por relações que cada um estabelece consigo mesmo”. Pensando por esse viés, entendo que o sujeito é constituído nas relações que estabelece consigo e com o outro. Segundo Foucault (1995, p. 235), o sujeito constitui-se de duas formas: “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento”.

Conforme Veiga-Neto (2004, p. 138), é preciso estar atento para as práticas constitutivas dos sujeitos, ou seja, “como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele”. Com esse entendimento, não quero apagar a materialidade de um corpo (que existe), mas pensar o que sobre ele se inscreve e o que o define (Lopes, 2007) – no caso dos surdos, ora como deficientes, ora como diferentes, ora como normais, ora como sujeitos culturais, entre outras formas encontradas para defini-los e nomeá-los.

Pelo viés socioantropológico, os surdos são sujeitos constituídos na relação com o outro surdo e com os ouvintes. Tal relação, por sua vez, é constituída em meio a lutas políticas e culturais pelo direito a se autorrepresentar como sendo surdo e pertencente a uma comunidade. O sentido do termo *luta*, adotado aqui, é o de que as verdades surdas, assim como quaisquer outras verdades, se estabelecem de forma tensa e dentro de um campo onde disputas de saberes de posições de sujeitos são intensas.

Constituídos histórica e culturalmente, o sujeito e a formas de vida surda estão sempre em (con)formação e atualização. Nas palavras de Hall (2005, p. 117), a identidade “é formada ao longo do tempo, não como algo inato, nem pré-definido,

estando sempre incompleta, em processo contínuo de formação”. A identidade é sempre superficial, múltipla, e criam-se elos identitários sempre posicionais. Ao se falar em incompletude e em múltiplas identidades, a surdez passa a ser entendida como uma “materialidade que é significada pelos diferentes grupos culturais” (Lopes, 2006, p. 37). Da mesma forma, identidade e diferença somente podem ser condição uma para a outra se conseguirmos entender a diferença como diferença, ou seja, como tradução cultural (Lopes, 2006). Outro entendimento que quero demarcar nesta dissertação é o de cultura, já que ela está intrinsecamente ligada às concepções de identidade e diferença.

Nesse caso, tomo cultura de acordo com Veiga-Neto (2004, p. 167):

[...] no sentido de toda e qualquer manifestação humana que se dê no âmbito dos costumes, dos valores, das crenças, do simbólico, da fabricação de coisas, das práticas sociais, da estética, das formas de expressão etc. Tal entendimento afasta qualquer juízo de valor e, entre outras coisas, dissolve a clássica separação entre alta-cultura e baixa-cultura, ou entre cultura-erudita e cultura-popular.

Sendo a cultura um lugar de constantes atravessamentos, ela também funciona como articuladora da ordem social, regulando a cada um e a todos. Olhando por esse viés, é possível pensar que a cultura, como um princípio regulador, define aqueles que estão autorizados ou não a participar de um determinado grupo tido pelo social como normal ou não, dependendo das redes de saber e de poder a que – neste caso, os surdos – estão relacionados.

Culturalmente, somos posicionados em tramas discursivas distintas. Podemos ser normais, anormais, diferentes, surdos, deficientes, pessoas com problemas, membro de comunidades distintas, homens, mulheres, cristãos, etc. Todas as posições que ocupamos são forjadas culturalmente e pelos conhecimentos que fazemos circular sobre as coisas e os sujeitos. Se qualquer posição ocupada pelo sujeito dentro de uma determinada trama é constituída na cultura, então qualquer posição pode ser estranhada por nós, bem como deslocada. Esse é o princípio que permite não só a problematização que desenvolvo, como também possibilita explicitar as relações que constituem o olhar surdo sobre si e sobre o outro surdo.

Não há uma essência surda que o projeta do outro não-surdo, nem mesmo há uma comunidade surda constituída sem a presença, mesmo que simbólica, do outro (ouvinte) – por mais (in)desejável que este seja. Nessa compreensão, em que me

comprometo a problematizar o que circula nas narrativas surdas sobre si, estão implicados todos os saberes que posicionam os surdos na relação consigo, com o próprio surdo e na relação com os ouvintes, pois estes são sempre chamados quando os surdos falam de si. Poderia dizer que, nas narrativas surdas, estão implicadas formas de ver-se e de identificar-se com aquele que não se é – no caso, os ouvintes. Aqui, identidade e diferença estão sempre articuladas – uma determina a outra, pois uma se dá na negação da outra (Silva, 2000).

Embora a comunidade surda venha lutando há anos pelo reconhecimento de suas diferenças, muitas vezes suas lutas parecem não avançar no sentido de reconhecimento de outras formas surdas de ser e de posicionar-se dentro de tramas discursivas que não aquelas previstas em um rol de possibilidades já limitadas pela militância surda e pelos limites da identidade surda. Segundo Lopes (2007, p. 73),

A invenção da comunidade como espaço de luta política busca, às vezes, o apagamento das diferenças dos indivíduos em nome de uma luta maior e em torno do reconhecimento de uma identidade mesma – no nosso caso, a identidade surda. Outras vezes, tal invenção busca a exaltação das diferenças individuais em nome do ser e do sentir-se surdo de formas particulares.

Em meio a muitas formas de entendimento e verdades sobre o que se constitui a identidade surda ou uma forma surda de ser, proponho discutir neste trabalho a relação comunidade surda/escola. Mais especificamente, intenciono abordar como a escola serve de espaço/condição para a existência de posições surdas ou de formas surdas de ser evidentemente marcadas, mas não unicamente determinadas pelos espaços que as acolhem.

Até aqui, tentei trazer os caminhos percorridos, as lentes teóricas que me possibilitam constituir minha problematização. No próximo capítulo, desenvolvo parte das reflexões que permitem olhar para a escola e para a escola especial como espaços de constituição de sujeitos modernos/contemporâneos. Também julgo pertinente, neste momento, trazer a trama legal, pedagógica e filosófica que sustenta a história das escolas especiais para surdos, pois isso me faz olhar com estranhamento para as verdades que circulam sobre a escola especial de surdos.

## 2. DA INVENÇÃO DA ESCOLA À CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA ESPECIAL PARA SURDOS

Neste capítulo, objetivo dar ênfase à estrutura disciplinar em que a escola da Modernidade está assentada. Mostro a escola como guardiã de um espírito social moderno que visa a agir sobre cada indivíduo e sobre o conjunto de uma população que se quer governar. Nesse espírito disciplinar, as celebrações da diferença, os discursos que proclamam a noção de pertencimento a determinados grupos étnicos/culturais e a defesa da liberdade de gênero e sexualidade são potencializadores da crise ou de desencaixes na escola. Na atualidade, a escola vive embates culturais que estão reconfigurando pedagogias, outras formas de viver a própria disciplinaridade e, portanto, outras formas de sujeitos. Tais formas sempre em configuração exigem da escola uma convivência difícil entre seu caráter disciplinar moderno e as atribuições contemporâneas que lhe são colocadas.

Nesse sentido, olhar para a constituição da escola, da educação de surdos e da escola de surdos pode colocar em tensão os discursos que na atualidade perpassam a educação de surdos e fazem com que as formas de vida dos sujeitos surdos em comunidade se configurem de outras maneiras. Dentre estas, pode-se ver a defesa de uma escola de surdos que não seja adjetivada de *especial*, visto que o apagamento de *especial*, para os surdos, pode significar uma forma de não mais serem vistos pelo olhar da deficiência, e sim pelo viés cultural.

Ressalto que a escola inclusiva, embora guarde traços contemporâneos, quando decreta espaços para todos, captura todos e coloca-os na ordem do discurso homogeneizante da escola disciplinar. Então, como pensar a escola de surdos atuante na promoção da diferença surda? Essa é a provocação que mobiliza o presente capítulo e que introduzirá as análises feitas no capítulo seguinte

## 2.1 ESCOLA: UMA MAQUINARIA ENCARREGADA DE DISCIPLINAR

As invenções não são todas iguais. Uma invenção não é igual a outra qualquer. Elas não resultam de atos isolados de criação. Elas existem, elas passam a existir, como os resultados de um ato de força, de imposição de sentido. (SILVA, 2003, p. 47)

Parto da epígrafe acima inferindo que a escola, tal como a concebemos hoje, foi inventada na Modernidade (Veiga-Neto, 2000c). Entendo que acontecimentos permitiram que ela emergisse num determinado tempo, bem como possibilitaram determinados sentidos dados a essa instituição. Não me refiro a uma escola que foi inventada na sociedade com tranquilidade e sem tensões, mas a um espaço que foi criado, construído social e culturalmente para determinados fins, em meio a determinadas relações de poder. Dito isso, esclareço que, neste capítulo, meu intuito é desnaturalizar (talvez para mim mesma), desconstruir e problematizar essa escola que está aí, independentemente de quem a ocupe. Meu objetivo é mostrar algumas mudanças que ocorreram no modo de gerir a população e que possibilitaram que a escola fosse se engendrando no contexto social.

Entendo que, na Modernidade, verdades foram instituídas a partir de saberes e conhecimentos que definiram sujeitos e as posições que estes poderiam ocupar dentro de uma determinada rede social, política, econômica, etc. Ancorada em uma base disciplinar, a escola foi constituída para operar sobre a ação dos outros. Tal operação age tanto sobre os saberes, quanto sobre os próprios sujeitos que almeja disciplinar e conduzir. A escola faz dos corpos um objeto do poder disciplinar, buscando torná-los dóceis (Veiga-Neto, 2004). De acordo com Veiga-Neto (2004, p. 85),

[...] dizer que a disciplina fabrica corpos dóceis não significa dizer que ela fabrica corpos obedientes. Falar em corpos dóceis é falar em corpos maleáveis e moldáveis; mas não se trata, aí, de uma modelagem imposta, feita à força. Ao contrário, o que é notável no

poder disciplinar é que ele “atua” ao nível do corpo e dos saberes, do que resultam formas particulares tanto de estar no mundo – no eixo corporal –, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar – no eixo dos saberes.

Assim, é na escola que esses dois eixos são articulados constantemente. 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). Nesse sentido, o poder disciplinar, que nasce de um conjunto de transformações sociais e políticas, atua no intuito de individualizar, de regular, fazendo do corpo e da vida um domínio do poder. O corpo torna-se objeto, alvo de manipulação e adestramento, e, portanto, sujeito à docilização. O controle acontece nas minúcias e é permanente, buscando enquadrar os sujeitos nos diferentes tempos e espaços. Segundo Foucault (2008, p. 119), tal poder “fabrica corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’”. O sujeito, ao ser posto em máxima visibilidade e ser controlado permanentemente, é colocado numa relação de extrema sujeição.

De acordo com Acorsi (2006, p. 4), “a disciplina é a responsável pelo surgimento de um espaço e de um tempo disciplinares, que aparecem com bastante força na Modernidade”. A Modernidade pode ser entendida como o tempo em que se estabelece a humanização do homem, ou seja, é a partir desse tempo que “o homem terá que se converter em ser ‘civilizado’, em ser cada vez mais individualizado” (VARELA, 1996, p. 80). O principal objetivo do projeto educacional moderno “foi o de operar o distanciamento entre homem e natureza – vista como um estado de selvageria” (BUJES, 2000, p. 52). Nessa configuração, a escola acabou se constituindo como um lugar privilegiado para a operação das ações disciplinares. O corpo e os saberes passaram a ser alvos do poder disciplinar, e a escola assumiu um papel fundamental: controlar todos, através de acompanhamento, condução, vigilância, controle e regulação das condutas.

O corpo infantil, no contexto do poder disciplinar, ao ser colocado em máxima visibilidade, evita que qualquer atitude passe despercebida. Com isso, ao serem vigiadas, as crianças tornam-se objetos de informação e, segundo Bujes (2002, p. 125), passam a ser “conhecidas em seus modos de agir, de conduzir-se, em suas preferências [...]. Seus traços mais característicos são identificados, ganhando, desse modo, cada uma, um caráter individualizado”. As técnicas de observação

multiplicam-se, visando ao controle do corpo infantil, pois se acredita que, através da vigilância constante, haverá mais facilidade de intervir caso o comportamento e as posturas esperadas não sejam adequados.

Cabe ressaltar que algumas condições foram necessárias para que a escola emergisse nesse contexto histórico com tal abrangência e intencionalidade, como pontuam Varela e Alvarez-Uría (1991, p. 15):

- 1º) A definição de um estatuto de infância;
- 2º) A emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças;
- 3º) O aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de códigos teóricos;
- 4º) A destruição de outros modos de educação;
- 5º) A institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes e sancionada pelas leis.

Pode-se dizer que a invenção da escola está fundamentalmente imbricada com a invenção da infância. Uma se constitui como condição de possibilidade para a invenção da outra (Varela; Alvarez-Uría, 1991).

No século XVI, determinadas transformações sociais, culturais, políticas, econômicas e religiosas aconteceram na Europa, criando condições para o aparecimento da infância. Foi nesse contexto que a criança começou a ser diferenciada do adulto. Como podemos ver, a infância, da forma como é concebida hoje, não é natural e não esteve desde sempre aí, mas foi sendo significada dentro de uma rede discursiva a partir de uma construção social. A escola foi uma das grandes instituições privilegiadas para a produção dessa infância. Para Veiga-Neto (2000, p. 3):

Foram sobretudo algumas novas práticas familiares e a então crescente institucionalização da educação – ambas intimamente relacionadas à vontade de ampliar e reforçar o domínio dos reformadores (protestantes) e dos contra-reformadores (católicos) – que deram como resultado a construção da infância como uma fase da vida que é distinta psicobiologicamente da “adulterz”.

Percebe-se que a criança passou a ser vista não mais como um adulto pequeno, mas como alguém que precisava de cuidados especiais, já que era um ser frágil e incompleto. Acreditava-se que, se esse ser (em construção) fosse cuidado,

poderia ser transformado num bom cristão, apto para contribuir com o desenvolvimento da sociedade.

A infância, ao ser entendida como uma primeira etapa da vida (etapa fundamental no que se refere à condução dos infantis), passou a ser foco de práticas disciplinares. Por ser maleável e por não lhe serem atribuídas condições de dar razões para suas escolhas, ocupava/ocupa uma posição de dependência/tutela dos adultos. Nesse contexto, as crianças tornaram-se um objeto de saberes e de práticas educativas que exigiam, além da família, outros espaços para a sua educação. É aí que surge a necessidade da escola como a entendemos na Modernidade: uma instituição que deve se ocupar com a constituição e condução dos sujeitos.

As crianças passaram, então, a ganhar visibilidade, sendo retiradas do convívio permanente da família e dos adultos, para serem colocadas na escola e em grupos de crianças submetidas à orientação de um professor. Elas precisavam ser isoladas para que fossem mais bem conduzidas, reguladas, disciplinadas e, portanto, para que fossem capazes de ser governadas e aprendessem a se autogovernar. Diante desse contexto, pode-se inferir que a institucionalização da educação, ao ter um espaço destinado para acontecer – a escola –, representou a forma mais eficaz destinada à educação escolar das crianças. Cabe observar que, nesse novo espaço, era necessária a criação de novos saberes, e a Pedagogia Moderna funcionou, entre outros, como promotora e articuladora disso.

Ao serem observadas e serem objeto de estudo, as crianças tornam-se alvos da ciência. Em consonância com Varela e Alvarez-Uría (1991), entendo que a ciência apresenta grande utilidade, pois funciona como um divisor de águas, na medida em que possibilita cada vez mais conhecer cada indivíduo de uma população. Nesse sentido, Coutinho (2008, p. 59) mostra que:

Tomando a infância como objeto de análise, os saberes científicos passam a “dizer” verdades sobre ela e a estabelecer determinados tipos de cuidado e de educação que correspondam a esses discursos tidos como verdadeiros.

Assim, a regulação do corpo passou a ser o princípio fundamental. O poder disciplinar alcançou seu auge no final do século XVIII, mas é vigente até os nossos dias. Foucault (2008) localiza a emergência dessa cientificidade a partir da necessidade de invenção de estratégias de controle da população. Com essa

necessidade, vemos emergir a sociedade de seguridade, assentada em uma razão biopolítica. Dá-se, então, o surgimento de uma nova racionalidade política, de um novo tipo de poder: o biopoder. Seu alvo não é mais o individual, mas a população. Com a emergência do biopoder, vemos práticas sendo postas em funcionamento para o cruzamento de técnicas disciplinares sobre o corpo do indivíduo e técnicas biopolíticas sobre o corpo-espécie da população.

Reitero que não se trata da substituição da sociedade disciplinar pela sociedade de seguridade, nem mesmo o aniquilamento da anterior para se pensar nessa nova racionalidade política. Na ordem analítica de Foucault (2008, p. 143), empreendida na aula de 1º de fevereiro de 1978, podemos ver que “temos, de fato, um triângulo – soberania, disciplina e gestão governamental – uma gestão governamental cujo alvo principal é a população e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança”. Isso significa que, na sociedade de seguridade, novas formas de controle inexistentes anteriormente são inventadas. Estas, em conjunto com o poder disciplinar, atuam na produção e no governo da população até os dias de hoje. Nessa mesma linha de pensamento, podemos entender que diferentes e novas configurações de poder são criadas como forma de permitir ao Estado o governo de forma efetiva, aumentando, assim, a possibilidade da vida produtiva da população e representando o fortalecimento do Estado. Para Veiga-Neto (2004, p. 140), uma das marcas de tal mudança se

[...] manifesta nas formas pelas quais nos subjetivamos: de uma subjetivação em que a disciplinaridade é central – na qual escola, enquanto instituição fechada e episódica na nossa vida, teve e ainda tem um papel fundamental – está-se passando para uma subjetivação aberta e continuada – na qual o que mais conta são os fluxos permanentes que, espalhando-se por todas as práticas e instâncias sociais, nos ativam, nos fazem participar e nos mantêm sempre sob controle.

Nessa configuração de sociedade, o controle passa a ser contínuo e integral. Segundo Klaus (2004, p. 147), torna-se necessário “compartilhar as responsabilidades para melhor gerenciar os riscos sociais”.

No entanto, parece que a escola mantém o objetivo de disciplinar os sujeitos para fazê-los viver em sociedade, porém, ela se mostra impotente na tarefa de negociar a disciplina de acordo com imposições comunitárias. Cabe mencionar que estas são típicas de outro tipo de sociedade, ou seja, a sociedade de seguridade.

Disciplina e seguridade cruzam-se na escola, provocando o que alguns autores denominam de crise educacional. Tal crise seria, a meu ver, a tensão permanente vivida pela escola e por aqueles que nela estão ao buscarem constantemente outras posições de sujeito possíveis dentro das tramas disciplinares impostas pela Modernidade. Veiga-Neto e Moraes (2008, p. 9) sinalizam que

O indivíduo dócil, outrora forjado nas carteiras escolares, onde as regras de escolarização eram claramente definidas – conforme uma autoridade hierárquica e centralizada – cede lugar a um indivíduo flexível, engendrado em inúmeros impulsos momentâneos de conexão e em múltiplos contextos contemporâneos, onde não há fronteiras fixas e regras claras.

Esse deslocamento de ênfase – de uma sociedade disciplinar para a sociedade de seguridade – possibilita entender as configurações e proporções que tomam a educação escolarizada que hoje conhecemos e que vêm se constituindo ao longo dos séculos. Ao olhar para esse deslocamento nas estratégias e táticas de governo dos outros e de nós mesmos e ter conhecimento da sociedade disciplinar/sociedade de seguridade, pode-se dizer que não é de se estranhar na atualidade que a escola especial de surdos tenha tomado para si o discurso da comunidade. Afinal, comunidade tem sido um dos temas da Contemporaneidade e uma das dificuldades de se trabalhar na escola.

A escola, aqui entendida enquanto um pilar da Modernidade, atravessa hoje muitos desencaixes. Dentre eles, a (im)possibilidade de conseguir trabalhar com as demandas dos alunos, ou seja, cada vez mais as diferenças e as lutas políticas pelo reconhecimento das identidades e a aceleração do tempo fazem com que a instituição escolar assuma tarefas que até então não eram de sua “alçada”. Diante de tais impasses, podemos inferir a própria luta surda por uma escola específica que respeite a sua diferença linguística cultural. Esses impasses vividos pelos surdos não são diferentes daqueles vividos por qualquer grupo cultural que possua uma língua específica ou que possua uma cultura específica que reivindica uma forma de vida particular.

Enfim, posso entender que a educação de surdos, localizada na educação especial, se pauta na lógica moderna, mas vivencia os impasses contemporâneos. No próximo subtítulo, tento localizar a história da educação de surdos e da escola de

surdos, buscando mostrar como os surdos foram sendo produzidos/fabricados a partir da institucionalização da escola.

## 2.2. A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA ESPECIAL PARA SURDOS

Na educação de surdos, atualmente podemos ver alguns deslocamentos das primeiras práticas com crianças surdas (século XVI) até a atualidade, quando propostas de educação inclusivas para os surdos ganham força. Se antes os surdos eram marcados pelo constrangimento do corpo, que precisava ser reeducado, normalizado, curado, na atualidade, com o festejo das diferenças, os surdos conseguem colocar-se enquanto uma diferença cultural. Segundo Guedes (2010, p. 39), esses deslocamentos “atenderam a diferentes interesses políticos, indo desde a necessidade de filhos surdos de nobres serem considerados aptos a receberem heranças e títulos, até a demanda iminente de inclusão escolar e social”.

Aqui, proponho desenhar o percurso histórico da educação de surdos a partir do século XVI, quando há os primeiros registros de experiências pedagógicas com sujeitos surdos, promovidas por religiosos. Segundo Lulkin (2000), até o século XVIII, as experiências pedagógicas quase não eram registradas, exceto algumas esporádicas publicações ocorridas nos séculos XVI e XVII. Nesse tempo, a educação, além de ser individual, guardava-se apenas para alguns privilegiados. Não se tinha uma escola em si, e o professor era o mentor da educação individual. Caso os resultados fossem positivos com os alunos surdos, eles ganhavam visibilidade e, portanto, também garantiam a possibilidade de assumir determinadas posições. O que justificava a educação apenas dos privilegiados (nobres surdos) eram os interesses religiosos, econômicos e jurídicos, pois, assim, eles ganhariam status necessários no que se referia à sua condição socioeconômica. Frente a isso, eram-lhes ensinados conteúdos mínimos para que fossem demonstrados em sessões públicas através da fala ou da escrita. Era exigido que os filhos surdos de nobres aprendessem a falar, ler, escrever, fazer contas, rezar, assistir a missa e confessar-se fazendo uso da palavra falada, tornando-se, assim, um modelo pela posição que ocupavam.

Pedro Ponce de León (1520-1584), frei beneditino espanhol, foi quem impulsionou a educação dos surdos na Europa e apostou no ensino de surdos. Objetivou comprovar que eles aprendiam e eram capazes de mostrar a capacidade

de suas faculdades mentais. O monastério de Onã, onde o frei trabalhava, atraiu diversos surdos. Vale ressaltar que a intenção não era formar um grupo de surdos, mas, mesmo não sendo, propiciou o encontro entre crianças surdas, possibilitando-lhes compartilhar gestos e obter uma comunicação entre si. Tais gestos criados entre os nobres surdos não eram apontados como uma língua surda, mas possibilitavam a relação com seus pares.

No século XVIII, a educação pública para surdos começou a ser consolidada na França. Em Paris, no ano de 1761, a partir da primeira escola fundada, denominada Instituição Escolar Imperial, um acontecimento importante consolidou-se: foi o início do desenvolvimento da proposta educacional do abade L'Épée (1712, 1789). Essa proposta orientada por L'Épée, segundo Lopes (2007, p. 44),

[...] funcionou como condição de possibilidade para que muitos surdos se articulassem numa comunidade surda e para que a modalidade lingüística desse grupo pudesse ser reconhecida como uma forma de comunicação e um método de aprendizagem.

Os resultados metodológicos positivos desenvolvidos pelo abade influenciaram a fundação de outras escolas para surdos na Europa e nos Estados Unidos. Foi nesse tempo que os gestos passaram a ser reconhecidos como uma das formas possíveis para a educação de surdos e ganharam visibilidade (Lulkin, 2000).

O método desenvolvido por L'Épée centrava-se no objetivo de fazer da educação de surdos um assunto coletivo. Contudo, no final do século XVIII, o modo de ensinar os surdos instituído por L'Épée, que permitia gestos e desenhos daquilo que era ensinado aos surdos, passou a ser proibido, bem como qualquer manifestação visual-gestual. Nesse contexto, “os surdos eram obrigados a demonstrar publicamente seus conhecimentos por meio de exames anuais que respondiam em francês, latim, ou italiano” (LOPES, 2007, p. 46). Do mesmo modo que os sujeitos surdos eram submetidos ao exame, tornavam-se objetos de curiosidade e, principalmente, passavam a ser investigados.

Outro marco interessante na educação de surdos ocorreu após a Revolução Francesa, quando o Estado assumiu a responsabilidade pela educação de todas as crianças, tendo como objetivo o acesso de todos à cidadania. Assim, a educação de surdos passou a não ser mais uma questão privada, mas de domínio público. No projeto de Estado, as prioridades da educação de surdos mudaram, e a fala passou

a ser imprescindível para inserir o surdo no contexto social. Não é por acaso que vemos, no final desse mesmo século (XVIII), o corpo e a higiene do surdo tendo grande visibilidade. Assim, a ginástica passou a ser introduzida no currículo do Instituto Nacional de Paris, e o treinamento físico tinha a intenção de fortificar os corpos, regular a formação moral e reprimir os possíveis desvios sexuais. Cabe salientar que, durante o século XIX, a busca por salubridade e limpeza passou a fazer parte do currículo escolar.

Benvenuto (2006) diz que, no ano de 1800, com a nomeação do médico-chefe do Instituto Nacional de Surdos-mudos de Paris, Jean Marc Gaspard Itard, esse espaço foi marcado pela medicalização, pois o intuito era corrigir os corpos surdos, tendo por objetivo fazê-los escutar.

Guedes (2010), ao escrever sobre a história da educação de surdos, diz que o século XIX foi marcado por constrangimentos do corpo da pessoa surda, que era seu instrumento de comunicação. Salienta que, com os avanços científicos, as técnicas de oralização se faziam cada vez mais presentes e que a surdez se via cada vez mais articulada no entrecruzamento de dois campos: Medicina e Educação. Dessa forma, o método oral foi sendo imposto e, no final do século XIX, os sinais foram proibidos dentro das escolas. Itard foi quem iniciou com a patologização dos “surdos-mudos”, por considerar que essa situação poderia ser revertida e, portanto, curada. Tendo por base uma educação oralista, a educação dos surdos passou a inscrever-se no solo da reabilitação, com o objetivo de tornar os escolares surdos aptos à fala. Em 1880, o Congresso de Milão promoveu o movimento pela abolição da Língua de Sinais e pela imposição do oralismo na educação de surdos. Par e passo com o Congresso de Milão, outro Congresso acontecia. Trata-se do Congresso de Audiologia, também dentro da área médica, porém, vale destacar que nele as discussões iam ao encontro de formas de comunicação com sujeitos surdos que não feriam sua condição de ser surdos. Gestos eram convencionados para que os surdos e os especialistas da saúde pudessem manter o diálogo. Percebemos, portanto, que, mesmo dentro do campo clínico-terapêutico, as visões sobre os surdos e sua condição de surdez não eram homogêneas.

No Brasil, mediante esse caminho que vinha sendo percorrido por outros países, a educação dos surdos também passou a ganhar visibilidade. As primeiras

instituições destinadas aos deficientes<sup>1</sup> surgiram na segunda metade do século XIX. A primeira escola brasileira destinada à educação de surdos foi fundada em 1857, no Rio de Janeiro, por Eduard Huet. A abertura dessa escola deu-se com o apoio de Dom Pedro II, desenvolvendo-se com um acento forte na caridade e na benevolência (Lopes, 2007). Como as instituições europeias, as primeiras instituições criadas no Brasil estavam estritamente destinadas aos deficientes auditivos e visuais, pois se pensava que essas deficiências eram mais “simples” frente às outras e que poderiam ser corrigidas com adaptações dos procedimentos pedagógicos.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas que eram proibidas anteriormente, pois se vinculavam à expressão do corpo, passaram a ser vistas como “formadoras de espírito”. Nas palavras de Lopes (2007, p. 49),

Por utilizar uma língua viso-espacial, por ter como referência o corpo e suas expressões, o surdo passava por fronteiras sensíveis entre a aceitação da linguagem gestual, vista como recurso de aprendizagem, e sua completa negação.

Nesse deslocar das práticas pedagógicas, em que se vigia o corpo nas minúcias e cuidadosamente, Lopes (2007, p. 49) afirma que, no século XX, “não está mais na expressão do corpo o problema da aceitação do surdo”. Dito de outra forma, na Contemporaneidade, parece que, frente às leis que circulam com o discurso de que todos devem estar incluídos no mesmo espaço, o impasse de aceitação do corpo já parece estar resolvido. Seguindo ainda as palavras de Lopes (2007, p. 50),

Todos os especialistas parecem estar convencidos, quando se encontram na Escola Especial, de que todos os surdos devem usar a língua de sinais, devem participar de atividades organizadas pela instituição, devem trabalhar e mostrar o desenvolvimento do “potencial surdo”.

Ancorados por esses discursos, vê-se a surdez ainda mantida como condição da deficiência, e não como uma questão cultural. Durante a pesquisa do GIPES, mencionada no primeiro capítulo desta dissertação, quando adentrei nas escolas e apliquei questionários com surdos, ficou evidente que o “potencial surdo” para o

---

<sup>1</sup> Em alguns momentos, utilizo o termo *deficiente* porque, de acordo com os documentos da época, era assim que os surdos eram reconhecidos e chamados.

próprio surdo, assim como para a comunidade escolar, está atrelado à fluência da Língua de Sinais para que permaneça no grupo. Os surdos ressaltam que, sem sua língua própria, não adquirem conhecimentos e não têm acesso aos conteúdos. Isso se torna visível quando, ao olhar para as narrativas de surdos<sup>2</sup>, fica explícita a exaltação da língua de sinais como condição de existência do grupo surdo.

Desse modo, podemos ver deslocamentos ao longo da história da educação de surdos. Se até o século XX, os surdos, em sua maioria, eram constrangidos publicamente, sendo forçados à oralização, hoje eles já vivenciam tanto o constrangimento, quanto a exaltação de sua diferença surda. Ora são alvo de práticas corretivas, ora são alvo de políticas que destacam e privilegiam a condição cultural que vivenciam quando possuem acesso à comunidade e à Língua de Sinais. Na Contemporaneidade, em alguns espaços, eles continuam não tendo escolha, embora em outros espaços os surdos se coloquem politicamente, o que é fundamental para que se mantenham enquanto uma comunidade surda. Ao dizer que hoje a educação vive um misto, não quero ignorar que na atualidade os surdos vivem em melhores condições do que as daqueles que vivenciaram, por exemplo, a educação escolarizada dos surdos no século XIX e até mesmo antes disso.

Se, durante muito tempo, foi exigida a oralização, atualmente, mesmo tendo a língua de sinais reconhecida por lei, os surdos acabam vivenciando uma situação que compromete sua própria vida na escola e o seu próprio desenvolvimento linguístico escolar. Isso se dá porque, como referido no primeiro capítulo desta dissertação, é na escola que a maioria dos surdos tem o primeiro contato com a língua de sinais.

O que quero mostrar é que as práticas pedagógicas foram se modernizando e se deslocaram. Se antes as práticas realizadas com surdos agiam como se o outro não tivesse nada para dizer, na Contemporaneidade, é permitido que o outro se posicione, se coloque e ocupe um espaço de luta. Contudo, diferentes estratégias de controle desses sujeitos continuam sendo postas em prática para normalizá-los, não oralizando, mas implantando (implantes cocleares), forçando a fala. Nesse sentido, a comunidade surda trava uma luta contundente, pois acredita que é no convívio com seus pares que cria sua própria identidade, sua própria cultura. Mais adiante, no decorrer desta dissertação, pretendo dar ênfase à questão da comunidade surda,

---

<sup>2</sup> Narrativas de surdos, como mencionado anteriormente, compõem meu material de pesquisa. Trabalharei com essas informações de forma mais expressiva no quarto capítulo desta dissertação.

tão exaltada pelos surdos na escola, pois consideram que é nesse lugar que ela se fortalece.

Nos dados produzidos pelo GIPES, pode-se perceber que os surdos, ao falarem de si e ao falarem de sua escola, a chamam de escola de surdos, e não de escola especial para surdos, pois reivindicam que sejam reconhecidos pela sua diferença. Dessa forma, encaminho-me para documentos de ordem legal que acabam por legitimar a educação de surdos; busco entender a distinção feita entre escola especial para surdos e escola de surdos.

### **2.2.1 Escola especial e escola de surdos: no Brasil, qual é a diferença?**

Na caminhada da construção desta dissertação, estabeleci balizas que me possibilitassem fazer relações com a minha pergunta de pesquisa: *como os surdos narram a si próprios na relação escola e comunidade surda?*

Ao cruzar afirmações feitas pelos surdos, por diversas vezes, causou-me estranheza o fato de eles afirmarem que estudam em escola de surdos, já que legalmente esta é chamada de Escola Especial para Surdos. Na pesquisa do GIPES, esse dado chamou minha atenção quando 75 (85%) dos 84 alunos estudantes da escola de surdos que responderam as questões disseram que consideravam a escola de surdos um melhor espaço para a educação de surdos. Como já referido em outro momento desta dissertação, friso novamente que escola de surdos e escola especial, embora sejam significadas como espaços diferentes pelos surdos, pela legislação brasileira, correspondem à mesma coisa, pois são entendidas como locais destinados à educação de surdos, ou seja, são nomeadas como *escolas especiais para surdos*.

Embora os 84 surdos que responderam os questionários na região do Vale dos Sinos e Serra Gaúcha frequentem a escola especial para surdos, não a reconhecem como especial e procuram nomeá-la como *escola de surdos*. Olhando-se para as narrativas surdas, pode-se perceber que, quando os surdos falam do espaço da escola e precisamente do espaço da escola especial para surdos, há uma naturalização de *escola de surdos*, ou melhor, há um apagamento do termo *especial*. É possível verificar tal apagamento nos excertos que seguem:

Atualmente, venho presenciando algumas experiências com o ensino da arte na *escola de surdos* em que trabalho, bem como em outras de Porto Alegre [...] (CALDAS, 2006, p.13).

É importante lembrar, de novo, que o melhor espaço escolar para os sujeitos surdos é a *escola de surdos* [...] (CAMPOS, 2008, p.143).

Também tive minha experiência de trabalho na *escola de surdos*, tinha percebido pela minha própria produção pedagógica que, enquanto ensinava língua de sinais para os alunos surdos, isso me ajudava a crescer dentro das relações de poder. (REIS, 2006, p.23)

Nesta *escola de surdos* utilizavam a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, assim como professores. Havia intérpretes na escola e tudo para mim foi novidade. (RANGEL, 2004, p.13)

**Quadro 3:** O apagamento do termo *especial* por parte dos surdos

**Fonte:** Elaborado pela autora

Motivada a conhecer como a legislação configura a educação dos surdos, e em função das descobertas que fiz ao manusear meus materiais, ou seja, as narrativas surdas, movimenteimei-me na busca de documentos legais que possibilitassem entender tal configuração. Para o Ministério da Educação, a educação especial é entendida como:

[...] um processo educacional definido em uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e, 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 educativas especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 30).

Tal proposta pedagógica abrange os diferentes níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. Vale aqui ressaltar a contribuição de Lunardi (2003); segundo ela, o campo da educação especial não é tão atual assim, pois emerge no final do século XIX e início do século XX. A autora mostra que isso não significa que não existissem antes outros movimentos para representar e educar os ditos “deficientes”.

No Brasil, os movimentos em busca de uma “Educação para todos” ganharam força na década de 90, considerando a Conferência de Jomtiem, na Tailândia. A partir dela, decorreu no Brasil uma série de ações em prol da elaboração da Política Nacional da Educação Especial.

Diante de tais ações, outros dois movimentos políticos/educativos foram bem significativos para a educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB) n. 9394/96 e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (LUNARDI, 2003). A LDB n. 9.394/96 apresentou, em seu artigo 58º: “entende-se por educação especial, para efeitos dessa lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades educacionais especiais”.

De acordo com Lunardi (2003), tais documentos fundamentaram a Educação Especial como parte integrante da Educação Geral. Nas políticas de educação especial, podemos ver discursos que tendem a marcar o exótico, folclorizando o diferente. Respeitar as diferenças, nessas políticas, supõe tolerar o outro, tornar o outro igual ou possivelmente mais parecido comigo. Entretanto, na contramão desse entendimento, entendo a diferença como um conceito filosófico, compreendendo que ela existe, ainda que não a respeitemos, não a toleremos, não a aceitemos (Menezes; Mello, 2010). As políticas que vêm vigorando ao longo dos tempos buscam incessantemente a homogeneização e a normalização das diferenças, diferentemente desse entendimento, buscando enquadrá-la, nomeá-la e caracterizá-la.

Podemos afirmar que, nos discursos que instituem as propostas voltadas para a educação especial, a diferença cultural é entendida como diversidade cultural. “A diferença e a alteridade acabam sendo representadas por traços totalizantes e essencializados” (LUNARDI-LAZZARIN, 2010, p. 6). Nesse caso, a noção de diferença acaba sendo reduzida à “deficiência” inscrita no corpo do sujeito e fica longe da compreensão de diferença como diferença.

No que tange à educação de surdos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) são categóricos e afirmam que, para essa educação, devem acontecer adaptações curriculares, a fim de que se possa atender à aprendizagem dos alunos. Contudo, ao olhar para os documentos, vê-se que não está em jogo o conhecimento a ser adquirido pelos escolares. Ao se adaptarem os currículos, o que se busca é a aceitação do outro em prol de sua inclusão. Mais uma vez, “o que importa é aceitar a diversidade do outro, desde que a identidade do outro seja representada por padrões estáticos e hegemônicos” (LUNARDI-LAZZARIN, 2010, p. 7).

Nessa mesma lógica, os surdos, tidos como “deficientes” frente ao social, acabam sendo considerados como pessoas a corrigir e estão constantemente travando lutas para que sejam reconhecidos pela sua diferença. Inseridos numa lógica de educação especial, por mais que lutem para que sejam vistos por um viés

antropológico cultural, continuam sendo sujeitos deficientes. Ainda, por mais que os surdos reivindiquem uma escola de surdos, frente aos documentos legais, continuam sendo localizados na educação especial, até porque as lutas surdas sempre partiram da educação especial. Nessa matriz, a diferença passa a ser representada como algo indesejável, e cada vez mais são criadas estratégias com o intuito de familiarizar os “deficientes” com os “não-deficientes”.

Na mesma linha de argumentação, sabemos que toda essa trama legal que coloca em vigência a educação de surdos obriga que a escola de surdos adicione o termo *especial*, visto que, se ela não se alinha às exigências legais, não pode ser considerada uma escola destinada à educação dos escolares surdos. Como venho mostrando, a escola de surdos é pautada pela educação especial. O importante é entender que, quando os surdos apagam o *especial* da escola de surdos, eles se colocam como uma diferença étnica<sup>3</sup>. Nesse sentido, quando os surdos frisam que estudam na escola de surdos, não estão se referindo à escola especial, embora seja essa a possibilidade de terem uma escola e manterem o encontro com seus pares.

Existe aí uma contradição, ou seja, se a educação de surdos não estiver vinculada à educação especial, não há possibilidade de um contexto surdo. Sendo essa a única possibilidade de existência de uma escola de surdos, os surdos acabam ficando vinculados ao campo da educação especial, que, por sua vez, está sempre evocando que o surdo tem uma necessidade específica e que, por isso, precisa ser normalizado. Por outro lado, diante de toda essa rede discursiva que liga os surdos à educação especial, de forma ambígua, há interesses por parte da comunidade surda para que a escola de surdos continue sendo nomeada de escola especial para surdos. Isso porque, ao estarem vinculados à educação especial, garantem uma série de direitos que proporcionam aos surdos benefícios que em diferentes posições não teriam.

Então, pergunto-me: escola especial de surdos e escola de surdos são a mesma escola? Considero, aqui, com base nas legislações, que são a mesma escola, porém os surdos acreditam que, estando na escola considerada como uma escola de surdos, talvez possam ser vistos não mais como deficientes, mas como sujeitos que possuem uma identidade e cultura própria. Frente à dimensão legal, escola de surdos e escola especial para surdos são a mesma escola e são

---

<sup>3</sup> Quando falo que os surdos se colocam como diferença étnica, quando apagam o especial da escola de surdos quero dizer que eles colocam a surdez como uma marca identitária.

reguladas pelas mesmas lógicas da educação especial. No entanto, frente à dimensão surda e acadêmica, a escola de surdos é o espaço de convivência surda, é o espaço da constituição linguística surda, é o espaço onde o surdo pequeno, em idade escolar, pode entrar em contato com semelhantes para, a partir daí, construir uma forma de ser pautada no olhar e na condição de surdez como diferença primordial (Lopes, 2007), constituidora e aproximadora dos surdos.

Enfim, neste capítulo, objectivei apresentar algumas condições de possibilidade para a invenção da escola, mostrando suas implicações na Contemporaneidade. Fazer o exercício de entender a invenção da escola, bem como a configuração da educação de surdos, representa uma ação imprescindível e interessada, já que a minha temática de estudo são as relações da escola com a comunidade surda.

Dado esse anúncio, no próximo capítulo, problematizo o espaço da comunidade, especialmente da comunidade surda, tida pelos surdos como um “porto seguro” e como um espaço tranquilo.

### 3.CULTURA, COMUNIDADE E COMUNIDADE SURDA

*Foram anos de uma constituição do meu ser, do meu viver como surda, construção e reconstrução para que eu pudesse efetivamente pensar e repensar a constituição de uma subjetividade que condiz com o ser surdo no sentido cultural e não no sentido clínico. Foram necessários decisivos os encontros com meus pares surdos, para que fosse possível uma identificação [...]. (REZENDE, 2010, p. 16, itálico meu)*

*O surdo que está na conjuntura do povo surdo consciente de não ser excluído, de estar na norma, na fixidez e pensando não está de acordo com a norma ouvinte é o que o define como surdo. Utilizar este momento do estranho de si leva a perceber diferentes possibilidades interpretativas de ser e estar sendo o outro, ou seja: ora relacionar a ambivalência traumática de uma história pessoal, uma história de se viver em uma cultura étnica com uma história tradicional de minoria marginalizada e se realizar o ato migratório da tradução cultural pura e simples; ora referir-se a este ideal do eu constituído no tempo, na normalidade contemporânea, a sua alteridade surda. (PERLIN, 2003, p. 67, itálico meu)*

*Aqui na comunidade, podemos relaxar – estamos seguros, não há perigos ocultos em cantos escuros. (MIRANDA, 2007, p. 36, itálico meu)*

O que me mobiliza neste capítulo é pensar o quanto a cultura está imbricada na constituição da comunidade surda. Entendo esse espaço como invenção de nosso tempo para determinados fins e tenho a intenção de problematizá-lo para pensar como a comunidade surda se inscreve num espaço de “salvação” para os surdos e compreender a necessidade da escola para a constituição da comunidade surda. Aqui vale fazer uma referência à importância da escola como espaço produtor e produzido na cultura, que vai determinar e ser determinada na/pela comunidade

surda. Vale lembrar que a cultura determina e é produzida também por vários outros atravessamentos e, no caso dos surdos, os constitui de diferentes formas.

### 3.1 UM POSSÍVEL OLHAR SOBRE O CONCEITO DE COMUNIDADE

Na tentativa de deixar-me guiar pela pesquisa, que me conduz por caminhos que precisam ser tensionados devido ao movimento surdo pró-identidade e comunidade surda, olho para o espaço da comunidade e da escola de surdos exercendo a suspeita sobre as verdades que neles circulam. Verdades que são forjadas tanto pelos surdos, que, ao se narrarem, se referem à escola de surdos como lugar de comunidade surda, quanto pelos ouvintes que atuam na escola e que a veem não só como espaço de educação de surdos, mas também como espaço de educação especial. Educação de surdos e educação especial seriam, para os militantes da causa surda, espaços distintos, porém, nos materiais de pesquisa, é possível perceber que discursos sobre adaptação curricular e sobre a pouca exigência de aprendizagem surda também existem na escola de surdos. É possível ler tal afirmação nos excertos que seguem:

Várias professoras utilizavam muito bem a língua de sinais, mas o problema era a didática e a metodologia. Elas nunca usavam uma pedagogia adequada para os surdos. Apenas *trabalhavam a parte do currículo dos ouvintes, preocupavam-se em ensinar a língua portuguesa* (REIS, 2006, p. 22).

Julguei que ia achar alguma solução um dia, mas nada apareceu. Após anos, *fui para outra escola de surdos em que o nome da disciplina era Língua de Sinais, mas apenas o nome era diferente, porque o ensino era igual ao da escola anterior*. Essa escola não tinha currículo (SILVEIRA, 2004, p. 15).

**Quadro 4:** Adaptações curriculares e pouca exigência na escola de surdos

**Fonte:** Elaborado pela autora

Isso induz a pensar que um lugar onde são necessárias adaptações curriculares e onde os alunos não são exigidos pedagogicamente não é um lugar pensado para os surdos e a partir deles, mas sim um lugar que toma a normalidade ouvinte como diretriz para a educação de surdos. Com esse anúncio sobre as lutas curriculares existentes na escola de surdos, não quero marcar que não haja dentro desse espaço o reconhecimento surdo, mas dizer que, mesmo na escola de surdos

ou especial para surdos, a visão da surdez como deficiência e a visão da surdez como diferença cultural convivem de forma tensa.

Como já mencionado no primeiro capítulo desta dissertação, considero que a cultura seja um lugar constituído por atravessamentos que a perpassam e que, em contrapartida, subjetivam cada sujeito, permitindo a disciplina, a regulação e o controle sobre cada um. Pode-se dizer que a cultura é um princípio pelo qual os sujeitos são constituídos (e vice-versa), definidos e posicionados dentro de distintas redes discursivas que atribuem sentidos àqueles que pertencem a um determinado grupo cultural.

Considero que a cultura é um conceito complexo de ser definido, principalmente se a ela associarmos a noção de surdez como definidora de práticas e de formas de vida particulares de uma comunidade. Talvez valha a pena “remexer” nas maneiras pelas quais significamos a cultura nos mais diferentes espaços e tempos e pensá-la de outro lugar, não como algo que está intacto no social, mas como algo que é construído e experienciado historicamente e que, por isso, merece e precisa ser problematizado.

Os usos da palavra *cultura* foram e são muitos, sendo dados nas relações mantidas em determinados espaços e tempos históricos. Eagleton (2005), ao falar sobre a ideia de cultura, mostra que, durante muito tempo, ela girou, primeiro, em torno da natureza; depois, do cultivo agrícola, do acúmulo de conhecimentos sobre a música, as artes, a filosofia, etc. (alta cultura). Porém, desde o final do século XX, cultura também passou a ser significada de outras formas, entre elas, como forma de vida, independentemente da noção de alta e de baixa cultura. Hoje, entre seus usos modernos e contemporâneos, ela também significa “a afirmação de uma identidade específica – nacional, sexual, étnica, regional” (EAGLETON, 2005, p. 60).

Eagleton (2005), ao abordar o uso da palavra *cultura*, mostra que ela está dada como tão natural que não se questiona de qual “cultura” falamos na Contemporaneidade. Segundo o autor, a etimologia da palavra *cultura* remete à pré-modernidade. O autor afirma que:

Como idéia, a cultura começa a ser importante em quatro pontos de crise histórica: quando se torna a única alternativa aparente a uma sociedade degradada; quando parece que, sem uma mudança social profunda, a cultura no sentido das artes e do bem viver não será mais nem mesmo possível; quando fornece os termos nos quais um grupo ou povo busca sua emancipação política; e quando uma

potência imperialista é forçada a chegar a um acordo com o modo de vida daqueles que subjuga (EAGLETON, 2005, p. 41-42).

É possível perceber que há um deslocamento da ideia de cultura em diferentes tempos históricos. Ela ganha significados e determinadas ênfases a partir de acontecimentos que possibilitam que seja compreendida de uma determinada forma e não de outra. Podemos nos ater à ideia de cultura atual como resultado de práticas e sentidos, tomando-a, portanto, como uma construção social.

Segundo Eagleton (2005, p. 42), “devemos nossa noção moderna de cultura em grande parte ao nacionalismo e ao colonialismo, juntamente com o desenvolvimento de uma Antropologia a serviço do poder imperialista”. Pode-se inferir, ainda segundo o autor, que foi no nacionalismo que se falou pela primeira vez numa cultura étnica distinta. Um marco interessante no desenrolar histórico é que somente no século XIX o significado antropológico da palavra *cultura* passou a ganhar certa visibilidade – cultura enquanto um modo de vida, e não mais algo que se deveria alcançar. Conforme Veiga-Neto (2003, p. 11),

Foi só nos anos 20 do século passado que começaram a surgir as rachaduras mais sérias no conceito moderno de Cultura. Os primeiros ataques vieram da antropologia, da lingüística e da filosofia; e logo parte da sociologia também começou a colocar em questão a epistemologia monocultural.

Na Modernidade, a cultura passa a inscrever-se num solo em que ela não é o mais vital dos conceitos. Ela começa a relacionar-se intrinsecamente ao econômico. Na mesma medida, na Contemporaneidade, a cultura é significada num eixo geopolítico (Eagleton, 2005). Atualmente, muito mais se fala numa cultura de identidade do que em Cultura. Afirmo, aqui, que entendo que a formação das nossas identidades se dá culturalmente e, portanto, que estão fundamentalmente imbricadas pelos objetivos presentes nas normas, que podem se dar nas instituições, nas estruturas sociais, enfim, nas ações dos sujeitos em determinados espaços e tempos.

Tal ênfase pode estar gerando mais uma entre tantas outras crises na própria sociedade. Ter essa ou aquela cultura passou a ser questão de mercado, ou seja, passou a valer como uma mercadoria e, em contrapartida, garante a possibilidade de escolhas culturais articuladas a proporções da noção de identidade. Nesse sentido, ambas dão a possibilidade de escolha por parte dos sujeitos.

Segundo Eagleton (2005, p. 116), “existe uma hibridez geopolítica, assim como uma hibridez cultural ou étnica”, por isso a necessidade de os sujeitos participarem de grupos políticos mais amplos. Dito de outra maneira, não se pode atribuir um agrupamento a uma identidade específica, mas compreender que há vinculações vividas e que as identidades são constituídas socialmente. Aqui, entendo que não se pode considerar a *palavra* cultura como um lugar fechado, como uma “gaiola” que não se abre para outras possibilidades de trocas interculturais. Há variadas culturas, e os sujeitos que ali se encontram são diferentes entre si, embora tragam marcas comuns que os aproximam. De acordo com Canclini (1997, p. 141),

O problema reside no fato de que a maioria das situações de interculturalidade se configura, hoje, não só através das *diferenças* entre culturas desenvolvidas separadamente, mas também pelas maneiras *desiguais* com que os grupos se apropriam de elementos de várias sociedades, combinando-os e transformando-os.

Nesse sentido, na atualidade, torna-se oportuno pensar em culturas híbridas, já que se torna impossível pensar na construção de uma identidade a partir da associação exclusiva a uma comunidade (Canclini, 1997). Dessa maneira, articuladas ao uso da palavra *cultura* como expressão de práticas específicas associadas a grupos particulares, surgem tensões originárias tanto de dentro dos grupos culturais específicos quanto de fora deles pelo direito de se autodeclararem e de serem reconhecidos como pertencentes a um grupo e não a outro. Na visão de Eagleton (2005, p. 60), as “identidades todas vêm a si mesmas como oprimidas, aquilo que era antes concebido como um reino de consenso foi transformado em um terreno de conflito”.

Por si só, pensar a noção de cultura já se configura uma tarefa difícil, mas associar a esta a noção de surdez como um elemento de definição cultural é ainda mais complexo. Complexo porque geralmente os usos feitos da palavra *surdez* estão associados a um problema, a limites de audição e a deficiência. No entendimento que compartilho de surdez, esta não se associa à perda de algo, mas à presença do olhar, que define os sujeitos que compartilham não só uma mesma condição humana e de uma comunidade, mas também uma língua viso-espacial construída na relação com seus pares (Lopes, 2007).

Portanto, não olho para o sujeito surdo como alguém deficiente, incompleto ou com problemas; visualizo-o a partir da “centralidade da cultura” (Hall, 1997).

Trabalhar com a noção de centralidade da cultura não significa afirmar que dela emanam as relações e as coisas, mas que a partir dela posso entender os usos que se fazem das coisas e as posições ocupadas pelos sujeitos dentro de determinadas redes sociais. Nesse caso, o conceito de cultura pode ser entendido como conjunto de práticas que são desenhadas e desenhadas as relações sociais e cada indivíduo em particular. O desenho de cada sujeito que pertence a um grupo específico se dá na própria relação com seus pares, que passam a ser balizadores de suas condutas, valores e práticas sociais, religiosas e linguísticas, entre outras.

Nessa concepção de cultura, pode-se inferir que a cultura surda também é determinada pelas regras de convivência, em que o grupo pertencente a ela é regulado por uma forma de vida instituída. Nesse caso, a diferença surda se dá a partir do convívio com seu semelhante. Nas palavras de Rezende (2010, p. 135), “são os surdos imersos em norma surda que permitem vivenciar a sua cultura, a sua língua de sinais no conforto entre seus pares e impares”.

É possível afirmar, fundamentada em Hall (1997), que pertencer a uma cultura significa aceitar/comungar as condições colocadas por ela, bem como aceitar a regulação e o controle colocados por aqueles que a integram. A regulação e o controle de uma dada população que se deseja organizar, disciplinando e governando suas vidas dentro do grupo, dá-se na cultura a partir de cruzamentos tanto de normas disciplinares – típicas de uma sociedade moderna e disciplinar – quanto de normas de seguridade – típicas de uma sociedade contemporânea e gerenciadora do risco social (Foucault, 2008).

Hall (1997) diria que, fortemente localizada dentro de uma lógica disciplinar, a regulação dos sujeitos de um dado grupo cultural se dá por sistemas classificatórios, em que as condutas são comparadas tendo em vista uma série de categorias que definem um padrão de normalidade, que pode ser aceito ou não dentro do grupo. No mesmo sentido, somos colocados à mercê de uma regulação que, ao se dar pela cultura, constitui cada vez mais novas subjetividades, produzidas pelos sujeitos a partir do modo de vida e também do sistema em que estão inscritos em uma comunidade. Conforme Miranda (2001, p. 30),

Considerando que a cultura surda mostra a nostalgia curiosa em relação a uma ‘comunidade imaginada’ [...] ela age como reguladora da formação da identidade surda, que se reaviva novamente no encontro surdo-surdo. Este encontro é um elemento chave para o modo de produção cultural ou de identidade, pois implica um impacto

na 'vida interior' e lembra a centralidade da cultura na construção de sua própria identidade como pessoa e como agente no meio social.

A citação acima demonstra o quanto os surdos, ao pertencerem a uma comunidade e à cultura surda, são regulados na formação da “sua identidade surda”. Isso quer dizer que os sujeitos pertencentes a uma comunidade, à cultura surda, são subjetivados a experienciar um modo de vida definido no interior do grupo. Na visão de Strobel (2006, p. 61),

[...] a cultura surda é o padrão de comportamento por sujeitos surdos compartilhadas: a experiência trocada com os seus semelhantes quer seja na escola, nas associações de surdos ou encontros informais com isto origina a identificação como pertencente a um povo distinto caracterizado por compartilhar língua de sinais, valores culturais.

Nas narrativas surdas, a ênfase dada à importância da cultura e à partilha da cultura surda para a identificação como surdo é contundente. Vale lembrar que “a experiência vivida com o outro em comunidade propicia que cada indivíduo possa ser e estar sujeito ao outro e a si de formas particulares” (LOPES, 2007, p. 82). Perlin (2003, p. 27) ao falar sobre cultura surda, diz que compartilha da ideia de cultura surda “como os sistemas partilhados de significações constituídos por sujeitos que utilizam experiência visual”.

A comunidade, então, vem a funcionar como princípio fundamental para os surdos, já que é a partir dela que se criam elos identitários, culturais e linguísticos. Mediante essa constatação, busquei diferentes autores que pudessem conceituar o espaço da comunidade, pois passei a me questionar sobre o espaço da comunidade surda. Tentando entender o espaço da comunidade e principalmente da comunidade surda e da comunidade surda na escola, procurei autores que me fizessem problematizar três grandes verdades<sup>4</sup> existentes na luta ou no movimento surdo. São elas: *a comunidade surda é o lugar de vida e onde se forjam as identidades surdas; a comunidade surda traduz um espaço surdo, seguro e tranquilo para se viver; e, por fim, a comunidade surda e a escola de surdos são espaços de tradução cultural surda que imprimem na alma surda uma forma de reivindicar permanentemente seus direitos*. Tais verdades, evidenciadas nas narrativas surdas, provocaram-me o

---

<sup>4</sup> Essas três grandes verdades a que me refiro foram evidenciadas nos meus materiais de análise. Elas são trabalhadas de forma mais expressiva no quarto capítulo desta dissertação.

estranhamento na condição de inquestionabilidade e de naturalização do espaço da comunidade.

Bauman (2003), ao escrever sobre o espaço da comunidade, afirma que a naturalidade imprimida a ela pode estar aliada às significações que a comunidade carrega, como um lugar cálido, confortável e aconchegante. Carregamos a ideia de que estar em comunidade pressupõe unicidade e homogeneidade; em conformidade com Bauman (2003), isso acaba por nos seduzir e na vida passamos a buscar ansiosamente pela comunidade. A proliferação das comunidades que hoje visualizamos no social é resultado de uma trama histórica que, com diferentes significados, veio se configurando e possibilitou que as comunidades ganhassem força social, cultural e jurídica na atualidade.

Ao buscar a etimologia da palavra *comunidade*, pude verificar que a primeira vez que ela aparece no vocabulário data do ano de 1272. Mesmo que atualmente os significados atribuídos aos usos da palavra *comunidade* sejam muito distintos daqueles que eram utilizados no século XIII, é possível perceber a necessidade do uso de um termo que designasse vida em grupo. Pelo *Dicionário Houaiss* (2001), a palavra *comunidade* pode adquirir os seguintes sentidos<sup>5</sup>:

substantivo feminino

1 *estado ou qualidade das coisas materiais ou das noções abstratas comuns a diversos indivíduos; comunhão*

2 conjunto de habitantes de um mesmo Estado ou qualquer grupo social cujos elementos vivam numa dada área, sob um governo comum e irmanados por um mesmo legado cultural e histórico

3 população que vive num dado lugar ou região, ger. ligada por interesses comuns

4 *conjunto de indivíduos com determinada característica comum, inserido em grupo ou sociedade maior que não partilha suas características fundamentais*

4.1 Derivação: por extensão de sentido.

grupo de indivíduos que partilha uma crença econômica ou social particular e vive em conjunto

4.2 Derivação: por metonímia.

*conjunto de indivíduos, inclusive de nações diferentes, ligado por determinada consciência histórica ou por interesses sociais, culturais, econômicos ou políticos comuns*

Todos os sentidos dicionarizados levam-nos a olhar para uma coletividade que, por razões geográficas, históricas e relacionais acaba se autodeclarando como

---

<sup>5</sup> Os sentidos dados a comunidade que ficam visíveis na dissertação são alguns dos que o *Dicionário Houaiss* traz.

uma comunidade. No caso da comunidade surda, os sentidos que coloquei em itálico na citação acima mostram parte daquilo que os sujeitos surdos usam para se caracterizarem como componentes de uma comunidade em particular. Eles não compartilham naturalmente de um lugar geográfico, mas precisam buscá-lo para sobreviver como grupo e como comunidade. Segundo Wrigley (1996, livre tradução do original), “a comunidade com frequência não possui nenhuma base experiencial”.

Não sendo suficiente o uso dicionarizado do termo para poder sustentar a discussão sobre a temática da comunidade, busquei compreensões sobre ele em Esposito (2009), Rose (1996) e Bauman (2003). Tomando os argumentos usados pelos autores para caracterizar e determinar uma comunidade, tensiono a noção de comunidade surda a partir de elementos que a caracterizam como tal.

Esposito (2009), desde 1980, estuda as conceituações atribuídas à comunidade. O autor problematiza as implicações metafísicas que esse termo carrega e que o constituem como um lugar seguro a ser atingido pelos sujeitos de um dado grupo social. Também nos mostra que a palavra *comunidade* deriva do latim *communitas*, que, por sua vez, deriva de *mumus*, que significa “don” e também “obrigação frente ao outro” (ESPOSITO, 2009, p. 97). Isso quer dizer que, além da cultura própria implicada na formação de uma comunidade, os sujeitos que pertencem a ela vinculam-se por outro dever: o de cuidar de si, mas principalmente o dever de cuidar do outro “por uma lei que obriga a sair de si para voltar-se ao outro e chegar quase a expropriar-se em seu favor” (ESPOSITO, 2009, p. 97). A lei que existe no interior da comunidade não está relacionada a uma legislação que se impõe externamente aos sujeitos, mas às formas de subjetivação destes pelos códigos comuns contratados diariamente na coletividade da comunidade. Tal contrato social pode tanto estimular uma identificação coletiva que caracteriza a comunidade, quanto gerar o esmaecimento das subjetividades que a compõem. O risco do apagamento das individualidades em prol de um sentimento de unidade dentro de um coletivo pode gerar o próprio comprometimento da noção de comunidade como unidade política de organização histórica de identificação e de luta coletiva.

O sentimento de coletividade presente na comunidade cria condições para que aqueles que a compõem se sintam seguros no lugar onde estão, ou seja, acompanhados por seus pares. Nessa direção, Lopes (2007, p. 52) argumenta que

O caráter comunitário implicado no olhar surdo posiciona os sujeitos nas tramas da experiência que os fazem desenvolver sentimentos de pertencimento a um grupo surdo e de não-pertencimento a outros grupos que não têm a surdez como uma condição determinante de ser surdo.

Conforme Esposito (2009), quando a noção de comunidade como lugar seguro é abalada, gera sentimentos de insegurança e frustração, pondo em risco a própria identidade individual do sujeito. Nas palavras do autor (2009, p. 98): “porque expõe a cada qual a um contato, ou também, a um contágio, potencialmente perigoso por parte do outro”.

Esposito (2009, p. 34), trazendo Kant para pensar as diferentes configurações da comunidade, diz que, para o filósofo, “o único modo de realizar a comunidade seria de superar os interesses, as diferenças particulares, mas interesses e diferenças são de fato insuperáveis, porque são constitutivos da nossa natureza”. Mostra que, em Rousseau, já se falava numa comunidade que é necessária, mas que por vezes é impedida de ser realizada.

Esposito (2009) escreve que o que importa é que pensemos o próprio sentido da comunidade, mas não como algo incompleto ou finito, como sempre vimos significando. Conforme o autor,

Comunidade não é algo que haja que regressar, como queria Rosseau, ou que se deva aspirar, como desejava Kant, nem tampouco algo que destruir ou destrutível, como pensava Hobbes. Não é nem a origem, nem o *telos*, nem o princípio e nem o final, nem um pressuposto e nem um destino, senão a condição, às vezes singular e plural, de nossa existência finita. (ESPOSITO, 2009, p. 57)

A vida em comunidade, portanto, é a própria condição de nossa existência na Modernidade e, embora de forma diferente, a condição de nossa existência política, econômica e cultural na Contemporaneidade. Na Modernidade, a vida em comunidade é marcada pela melancolia produzida pela ameaça de finitude. Já na Contemporaneidade, a finitude não se configura como uma ameaça, pois as relações em comunidade, muitas vezes, carecem de razões históricas e de sentimentos historicamente construídos de pertencimento a um grupo. As comunidades formam-se a partir de expectativas comuns e lutas provisórias por direitos que, quando atingidos, fazem com que a comunidade se dilua.

O século XVIII representa um marco interessante para podermos entender como a comunidade, ao invés de ser um espaço aberto, torna-se cada vez mais um espaço fechado. É nesse tempo que, com a forte influência da imunologia social, se criam sistemas imunitários para o controle das doenças e começa a interiorização de uma exigência autoimune. Segundo Esposito (2009, p. 112), “a imunologia – isto é, a ciência dedicada ao estudo e ao reforço do sistema imunitário – tem assumido não somente o âmbito médico, senão também o plano social, jurídico e ético”. Ainda de acordo com Esposito (2009), os sistemas imunitários, em que se tem a preocupação com a proteção e que antes pertenciam ao âmbito médico e jurídico, atualmente estendem-se a todos os setores da nossa vida.

Assim, a comunidade emerge como alternativa para curar males que a sociedade não foi capaz de abordar (Rose, 1996). É aqui que a questão da vida se cruza com a esfera da ação política. Segundo Rose (1996, p. 4), “em torno dos anos 1960, a comunidade já era aclamada pelos sociólogos como possível antídoto à solidão e isolamento do indivíduo gerados pela ‘sociedade de massa’”.

Atualmente, “a comunidade propõe uma relação que parece menos distante, mais direta, que ocorra não no espaço político artificial da sociedade, mas nas matrizes de afinidade que parecem mais naturais” (ROSE, 1996, p. 334). Há hoje uma governamentalização do Estado<sup>6</sup> através da comunidade, que, com diferentes estratégias, regula e mobiliza os indivíduos. A própria lógica atribuída à comunidade como um “lugar seguro” é fruto também da racionalidade proferida pelo Estado. A comunidade não é mais apenas um território de governo, mas um dos meios para que se governe a todos e a cada um. Segundo Rose (1996, p. 335), nesse modo de governar, “seus laços, vínculos, forças e afiliações devem ser celebrados, estimulados, nutridos, moldados e instrumentalizados na esperança de produzirem-se conseqüências desejadas para todos e para cada um”.

Nesse sentido, a comunidade acaba operando cada vez mais um mecanismo de regulação das condutas dos indivíduos, e, ao invés de estar em jogo a ideia de sujeito, de um coletivo social, passa a estar em jogo a ideia de pessoa, em que o foco é individual. A comunidade engendra-se com o intuito de fazer circular todos e a

---

<sup>6</sup> Entendo aqui por governamentalização do Estado o ato de colocar “em funcionamento a economia, uma economia ao nível de Estado inteiro, isso é, com relação aos habitantes, às riquezas, à conduta de todos e de cada um e de ter uma forma de vigilância” (CASTRO, 2009, p. 191). Ainda segundo Castro (2009, p.192), “não é o Estado nem a estatização da sociedade o que tem importância para a nossa atualidade, para a Modernidade, e sim a governamentalização do Estado”.

cada um, mesmo que para isso se exaltem e se folclorizem os grupos. Problematizando o espaço da comunidade, Esposito (2009, p. 60) afirma que, na atualidade, novas formas comunitárias se intensificam e, portanto, acabam sendo a “réplica da insuficiência de seu modelo individualista-universalista”. Dito de outra forma, as novas formas comunitárias de se viver em sociedade e a multiplicação das comunidades acabam por significar o enfraquecimento delas próprias, pois cada vez mais está em foco o indivíduo, ao invés do coletivo.

No entanto, de acordo com Bauman (2003), pertencer a uma comunidade e ter uma identificação com ela garante àqueles que estão do lado de dentro a segurança desejada. Por outro lado, implica necessariamente que os sujeitos pertencentes a ela se lancem na tarefa de construir uma identidade comunitária. Pode-se inferir que a comunidade da Contemporaneidade carrega consigo um traço da individualização (individualismo), e não a noção Moderna de comunidade, em que o traço é coletivo.

É possível dizer, então, que a comunidade pode ser entendida de várias formas. Ocupo-me em pensar a comunidade – e necessariamente a comunidade surda – como aquela que historicamente se constitui e cria laços, aquela onde os sujeitos permanecem juntos encontrando formas de se reunir. Essa é uma comunidade sobre a qual Esposito (2009) nos ajuda a pensar quando menciona a questão da imunidade e da resistência. Segundo Esposito (2009, p. 92), “a imunidade é conduzida a um único princípio de regulação da vida individual e coletiva em um mundo identificado consigo mesmo, isto é, ‘mundializado’”. Esposito (2009) traz a compreensão de que ter o sentimento de imunidade ou estar imune provisoriamente coloca o sujeito a salvo dos riscos, mas, em troca, para ser regulado, o sujeito precisa submeter-se à comunidade. Nessa comunidade, pensada conforme Esposito, abre-se a possibilidade de fazermos movimentos de resistência. Isso significa fazer movimentos de contraconduta, o que, como diz Castro (2009, p. 387), “não é essencialmente da ordem da denúncia moral ou da reivindicação de um direito determinado, mas da ordem estratégica e da luta”. Sendo a escola um espaço de encontro surdo, ela também atua como meio de articulação da comunidade surda, funcionando como um espaço privilegiado para movimentos de resistência. Lopes (2007, p. 72) aponta que

A comunidade apareceu como um dos espaços mais produtivos para que a surdez fosse pensada a partir de bases culturais e históricas. Em torno do campo semântico que tem como centro o conceito de comunidade – (com)unidade; comum(idade) –, infinitas narrativas circulam produzindo infinitos e poderosos significados sobre sentimentos de pertencimento, partilha, comunhão, sociedade, identidade, segurança, etc.

Importante dizer que a comunidade surda, entendida como um espaço de luta política, conforme já referido no capítulo anterior, trouxe muitos benefícios para os surdos, porém possibilitou também “o apagamento das diferenças dos indivíduos em nome de uma luta maior e em torno do reconhecimento de uma identidade mesma” (LOPES, 2007, p. 73).

Como forma de problematizar e colocar em tensão o espaço da comunidade, Esposito (2009) e Bauman (2003) trazem para conhecimento uma configuração diferente de comunidade como sendo aquela que se forma em torno de interesses. Tais comunidades podem ser relacionadas metaforicamente com um *shopping center*, onde existe a reunião de um grupo de pessoas, mas que são des(conhecidas), estranhas, estando ali para um determinado fim: o consumo. Nessas comunidades, não é necessário conhecer o outro, conviver, relacionar-se; o importante é estar envolvido geograficamente ou virtualmente por interesses em comum passageiros, como, por exemplo, o consumo. Nesse caso, ao terminar o interesse compartilhado, a comunidade se desfaz. As comunidades virtuais são exemplos dessas comunidades de interesses em que a qualquer momento o sujeito pode entrar ou sair, dependendo do interesse que momentaneamente o mobiliza. Nessas comunidades, não há um comprometimento coletivo e, conforme Esposito (2009), parece que o sentido de indivíduo – e de comunidade – toma muito mais uma proporção niilista<sup>7</sup>, em que não se tem uma política cultural, uma comunidade cultural. Pelo contrário, são políticas de interesse, comunidades de interesse que se formam ao mesmo tempo em que esmaecem. Tal proporção niilista deve-se ao fato de que essa tem sido a tendência da Contemporaneidade, que hoje chega como um “tufão”, produzindo e constituindo os sujeitos.

Diferentemente da compreensão contemporânea de comunidade, ao olhar para o conceito operado dentro da comunidade surda, ainda me volto a uma compreensão moderna de comunidade, como um lugar em que se busca a

---

<sup>7</sup> Niilista aqui é entendido como aquilo que tem ausência de fundamento. Este termo, Esposito (2009) utiliza no livro *Comunidad, inmunidad y biopolítica*, fazendo referência a Nietzsche.

segurança, de luta por um coletivo e espaço de um coletivo. Segundo Miranda (2001, p. 26), “**as comunidades surdas propriamente ditas**”<sup>8</sup> são aquelas que favorecem trocas, experiências, identificação de surdos com surdos. Entendo que a comunidade surda é forjada a partir de uma convivência construída historicamente e identitariamente.

No próximo subtítulo, é disso que passo a tratar, buscando anunciar que a comunidade surda (ainda muito moderna) é marcada pela escola ou por uma forma escolarizada que traz marcas na alma dos sujeitos surdos. Ocupo-me em discutir as implicações da norma disciplinar na produção do sujeito surdo, mas também procuro fazer o deslocamento para a norma regulamentadora, que traz outras nuances para a comunidade surda, constituindo o sujeito surdo de outra forma.

### 3.2 ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTITUIÇÃO DA COMUNIDADE SURDA

Olhando para o espaço da escola, da comunidade e da comunidade surda e argumentando que a comunidade surda carrega traços ainda muito modernos e vivencia a Contemporaneidade, sou levada a inferir que a escola serve como principal espaço para a construção da comunidade surda. Com isso, não quero dizer que não existem outros espaços, mas quero frisar que vejo a escola como um espaço de encontro surdo possibilitado pela obrigatoriedade da escola para todos. Aliás, nas narrativas surdas analisadas, é possível visualizar a associação de surdos, a universidade, a clínica e a própria casa de um sujeito surdo como espaços de encontro de surdos. Vale ressaltar que, na pesquisa realizada por Chiella (2007), tais espaços já apareciam como possibilidade de encontro surdo. Entender a escola como constituidora da comunidade surda leva-me a pensar que a comunidade carrega consigo marcas e que, na mesma lógica, é subjetivada por mecanismos de normalização, tanto na ordem disciplinar quanto na ordem regulamentadora. A escola cria estratégias, cria pedagogias com o propósito de individualizar cada sujeito, incidindo sobre o corpo de cada um, visando à sua docilização e controle, de forma a colocá-los dentro de uma norma comum a um tempo e a um espaço. Da mesma maneira, a escola tem a função de regulamentar um coletivo – o corpo-espécie da população que se quer governar.

---

<sup>8</sup> Grifo do autor.

Diante dessas constatações, afirmo que a escola funciona como condição para a existência da comunidade surda, pautada muito pela disciplina, mas também pela seguridade<sup>9</sup>. Considero fundamental fazer essa discussão, visto que a comunidade surda, como já referido antes, carrega traços modernos no sentido de busca por um coletivo e de segurança, mas vivencia os impasses contemporâneos. Tais impasses materializam-se na luta surda por uma escola de surdos que assume a diferença no borramento das fronteiras que determinavam, na Modernidade, um padrão na forma surda de ser e na rejeição dos binarismos que posicionavam os surdos como anormais e os ouvintes como normais.

Ressalto que a norma ganha diferentes ênfases em um determinado tempo histórico. Na sociedade disciplinar, a norma, o normal era o ouvinte, pois esse era o modelo. Já na sociedade de seguridade, a norma é a própria norma surda, portanto, pode ser constituída dentro de grupos, de comunidades, entre elas, a que se constitui na escola de surdos. Diante desses argumentos, o que pretendo mostrar é que a lógica disciplinar se mantém na contemporaneidade, pois as normas se mesclam; assim, há a operação de duas normas – a disciplinar e a regulamentar – agindo sobre o corpo surdo e o corpo-espécie da população surda.

Dadas as balizas, gostaria de destacar que fazer a discussão da norma disciplinar e da norma da seguridade mostrando que há um deslocamento nas formas de gerir a população se torna fundamental para podermos entender a escola como espaço de constituição da comunidade surda. Ainda é importante fazer uma ressalva: não vou descrever neste momento como a sociedade disciplinar e a sociedade de seguridade se caracterizam, até porque essa discussão já foi feita no capítulo anterior. Quero dar centralidade agora à maneira como, com o deslocamento da norma disciplinar para a norma da seguridade, as formas de vida foram exigindo novas formas de governo sobre a população, assim criando estratégias para manter todos disciplinados e regulados a partir dos mecanismos de normalização.

---

<sup>9</sup> Segundo Foucault (2008, p. 59-60), “a disciplina, por definição, não deixa escapar nada [...] a menor infração à disciplina deve ser corrigida com tanto maior cuidado quanto menor ela for. Já o dispositivo de segurança [...] tem por função apoiar-se nos detalhes que não vão ser valorizados como bons ou ruins em si, que vão ser tomados como processos necessários, inevitáveis, como processos naturais no sentido lato, e vai se apoiar nesses detalhes que são o que são, mas que não vão ser considerados pertinentes, para obter algo que, em si, será considerado pertinente por se situar no nível da população”. Rech (2010, p. 75), em sua dissertação de mestrado, aponta que “o objetivo da seguridade é proteger os interesses coletivos contra os individuais e os individuais contra a intromissão do coletivo”.

Como já referido no segundo capítulo, os sujeitos, ao tornarem-se alvos da ciência, passaram a ser regulados, e o alvo passou a ser seu corpo. Nesse contexto, as noções de normal e anormal ganharam visibilidade, já que os saberes científicos passaram a dizer e determinar verdades sobre os sujeitos, ou seja, tais noções não estiveram desde sempre aí, e sim vieram “coladas” aos saberes médicos. Da mesma forma, a noção de norma derivada do oposto normal X anormal, segundo Fonseca (2002), só apareceu no “final do século XVIII e no início do século XIX”. Foucault chegou a noção de norma assumindo em dois momentos: a norma na forma disciplinar e a norma na forma securacional. Para o mesmo autor, a noção de norma, entendida a partir de Foucault,

[...] não deve ser buscada prioritariamente do lado do direito, da lei, mas do lado da medicina, da psiquiatria. Ao invés de reportar-se essencialmente às categorias do direito, a norma em Foucault reporta-se ao funcionamento dos organismos (FONSECA, 2002, p. 244).

Os organismos, segundo Foucault, podem ser os hospitais, as prisões, as instituições escolares, etc., destinados a conduzir a conduta de cada um, visando a tornar cada um autogovernável. Ao pensar por esse viés, prioritariamente pelo que mobiliza esta dissertação de mestrado – a relação entre escola e a comunidade surda –, sou conduzida a pensar como a norma, no espaço escolar surdo e na comunidade surda, foi perpassando diferentes tempos e espaços e dando nuances diferentes à forma de olhar para os surdos e de eles verem a si próprios.

Frente a isso, é necessário fazer uma incursão na história, não com o propósito de saber a origem das coisas, mas de visualizar algumas condições de possibilidade para que hoje possamos distinguir os normais dos anormais. Pode-se ver, a partir de Foucault, que a “anomalia” se constitui historicamente a partir de três figuras: o monstro humano, o onanista e os incorrigíveis. Segundo Fonseca (2002, p. 250), “tais figuras seriam os ‘ancestrais’ dos anormais”. Nessa concepção, podemos ver que a figura do anormal concebida historicamente é a daquele que, na Contemporaneidade, denominamos de “sujeito anormal”. Assim, o anormal em foco no século XIX e nos séculos precedentes pode ser entendido como uma derivação dessas três figuras.

Fonseca (2002, p. 250), ao trazer Foucault para pensar as três figuras, mostra que “o monstro era um misto de dois reinos, o reino animal e o reino humano; era,

também, um misto de dois indivíduos, um misto de dois sexos, de duas formas”. O monstro era entendido como aquilo que transgredia a ordem natural. Tal concepção de monstrosidade foi tida desde a Idade Média até o século XVIII. Outra concepção em relação a esta figura remete-nos ao século XIX, em que o monstro não era mais visto como aquele que transgredia, mas como um ser irregular, com um comportamento moral diferente do de outros humanos. Foucault, ao pesquisar como a anomalia foi concebida no século XIX, percebeu que a noção de instinto foi fundamental para se chegar à noção de anormal a partir das condutas cotidianas dos sujeitos (Fonseca, 2002).

Outra figura que faz parte da busca de Foucault de entender a anomalia é o indivíduo a corrigir, característico dos séculos XVIII e XIX. Tal indivíduo é definido justamente por ser incorrigível. Nesse caso, a família passa a ser a referência, exercendo o poder interno. O aparecimento do indivíduo a corrigir exige novos procedimentos de adestramento do corpo. Torna-se necessária a vigilância contínua e permanente de cada indivíduo, e as técnicas da disciplina tornam-se fundamentais. Esse indivíduo aparece com mais frequência e, por isso, torna-se difícil de ser determinado. Nessa configuração, enclausurar aqueles que resistem à correção torna-se necessário; por esse motivo, as diferentes instituições de adestramento que surgem são essenciais para poder corrigir e melhor conduzir.

A última figura é o onanista, que surge no século XIX. Seu aparecimento se dá na família, sendo essa figura impensada nos séculos precedentes. O onanista difere do monstro e dos incorrigíveis, pois é universal e faz parte da partilha de todos. O espaço do aparecimento dessa figura é restrito: quarto, cama, etc. A vigilância exercida sobre esse indivíduo é constante, realizada pela família, pais, irmãos; além disso, o saber médico opera continuamente sobre tais indivíduos e seus corpos, dizendo de sua anormalidade.

Dessa forma, os três elementos do século XVIII referidos por Foucault, evidenciados em suas particularidades, são fundamentais para entender o anormal do século XIX, já que este se torna o descendente da monstrosidade, da incorrigibilidade e do onanismo. Nesse sentido, o anormal será constituído na inter-relação desses três elementos. São eles que possibilitam, segundo Foucault, que as tecnologias da anormalidade interfiram na conduta de cada um e de uma população que se quer governar.

Foucault (2003b) mostra que, diferentemente da Idade Média, no século XVIII, se vê a produção de um novo saber, em que a vigilância e o exame se tornam fundamentais para o controle dos indivíduos. Esse saber tem como função “determinar se um indivíduo se conduz ou não como deve, conforme ou não a regra, se progride ou não, etc.” (FOUCAULT, 2003b, p. 88). Esse novo saber que emerge com a sociedade disciplinar ordena-se em torno da norma, em que se distingue aquilo que é certo ou não, que se pode ou não fazer e, portanto, aquilo que é normal ou não. Nessa linha de entendimento, podemos inferir que o objetivo se torna não excluir, mas recluir, fixando os indivíduos a um espaço, a uma maquinaria que trabalha na produção de indivíduos dóceis. Ao pensar na escola, mas também nas outras instituições sobre as quais Foucault escreve, é possível inferir que elas têm por função primeira a normalização dos indivíduos. Assim, a função das instituições de sequestro é de reeducação daqueles sujeitos que fogem à regra, visando à sua socialização no meio em que vivem. Nesse contexto, “a norma é precisamente aquilo pelo qual e mediante o qual a sociedade comunica consigo própria a partir do momento em que se torna disciplinar” (EWALD, 2000, p. 83). Sendo assim, a norma é fio condutor da comunicação dos indivíduos pertencentes à sociedade. Conforme Gadelha (2009, p. 59), “a norma – como elemento regente da ordem discursiva que caracteriza as disciplinas – opera mediante processos de normalização e ela é alheia e irreduzível à discursividade jurídica”. É a norma que se torna a referência; segundo Ewald (2000), ela se institui a partir do momento em que um grupo é objetivado em forma de indivíduo. Desse modo, a norma permite apontar os desvios pelo princípio de comparação, a partir de uma medida comum de um determinado espaço, grupo, etc. Ewald (2000, p. 111) diz que:

Aquilo que a norma torna visível são sempre desvios, diferenças, aquilo pelo qual nos distinguimos dos outros, ou até de nós mesmos. O fato normativo não é a qualidade de um sujeito, mas um desvio, uma diferença, aquilo que distingue um sujeito do outro. A identidade normativa é de pura relação; o espaço e o tempo normativos, puros diferenciais.

Isso não quer dizer que o anormal, apontado a partir de uma medida comum, esteja fora da norma; pelo contrário, ele também está dentro da norma. Na sociedade da disciplina, a norma funciona na redução do monstruoso à diferença e num processo relacional com o outro. Tal diferença aparecia como subversão,

desordem, desvio, e quem dava a regra era o transmissor, que era aquele encarregado de conduzir os sujeitos para o lugar seguro. Segundo Veiga-Neto (2001, p. 08), “ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu”.

Com vistas à normalização, a norma constitui-se um princípio do poder disciplinar. A normalização disciplinar consiste em indicar primeiramente um “indivíduo referência”, traçado como um modelo, em função de um resultado ótimo obtido, para depois incidir sobre os corpos visando a moldá-los em torno dessa referência. Nesse caso, aquele que não se enquadra nesse modelo é definido como anormal, e aquele que consegue enquadrar-se, como normal.

Em outros termos, a disciplina funciona com o intuito de adestrar, tornar dócil, vigiando constantemente o sujeito. A partir desse adestramento, busca delimitar aqueles que são inaptos, incapazes de alcançar uma norma previamente estabelecida em relação aos outros (Foucault, 2008). É a partir dessa demarcação estabelecida que se distingue o normal do anormal. O que vem primeiro não é o normal ou o anormal, mas sim a norma, que estabelece e identifica os indivíduos. Foucault (2008, p. 75) diz que:

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação da normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conforme esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz.

Trata-se muito mais de uma normação do que de uma normalização. O anormal, por ser constituído num processo relacional, precisa ser corrigido e normalizado para ficar mais próximo dos padrões de normalidade. Vale lembrar que o anormal por se dá na relação com o outro, além de ser constituído pelo outro, também é constituído pelas formas como olha para si mesmo. Tais mecanismos engendrados pelo poder disciplinar funcionam na captura dos corpos, tendo como finalidade, entre outros, torná-los objetos de conhecimento, passíveis de intervenção quando for necessário. Trata-se de, ao ter conhecimentos sobre cada um, organizá-los “de modo a compará-los, diferenciá-los, hierarquizá-los e classificá-los ‘cientificamente’ em categorias distintas, sobretudo, médico-psiquiátricas e psicológicas” (GADELHA, 2009, p. 77). Assim, ao inscrever o indivíduo num sistema

de saber legítimo, o poder dociliza, disciplinariza e corrige. Dizendo isso, não me refiro a um poder que não seja bom, até porque não é disso que se trata. Pelo contrário, o poder disciplinar é produtivo, na medida em que normaliza, agindo sobre o corpo de cada um. Segundo Lunardi (2003, p. 102),

A possibilidade de pensar o corpo como objeto e alvo de um poder que se exerce através de mecanismos disciplinares permite trazer a idéia de normalização. No entanto, trata-se de uma normalização que será assentada sobre um saber clínico e não sobre a lei como efeito da vontade soberana.

Ao pensar a surdez e correção-a aos processos de normalização com vistas à sociedade disciplinar, pode-se dizer que os sujeitos surdos são corrigidos constantemente, já que a normalização disciplinar vem atuando e constituindo os surdos ao longo da sua história até a atualidade. Conforme Rezende (2010, p. 69), “ao normalizarem e disciplinarem o corpo, disciplinam e constituem a alma surda”. Pensando na escola pelo viés da norma disciplinar, pode-se inferir que os surdos são colocados e recolocados a todo momento em paralelo com a normalidade ouvinte, onde acabam sendo posicionados como deficientes, ou seja, nesse contexto, o normal é ser ouvinte, pois este é o modelo.

Na sociedade de seguridade, diferentemente da normalização disciplinar, acontece um movimento inverso. Primeiramente, identifica-se o normal e o anormal, e a norma se deduz a partir desses dois objetos. A norma funciona aqui como uma curva que vai se fechando e se abrindo para manter os normais e os anormais dentro da norma. A esse respeito, Foucault (2008, p. 83) diz que:

Temos, portanto, aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras, mais favoráveis em todo caso que as outras. São essas distribuições que vão servir de norma.

Não se trata mais aqui de uma norma, mas de uma normalização, estando em jogo tornar normal a ação do indivíduo. A norma funciona como modo de comparação, classificação e in/exclusão. Ressalto que, na escola contemporânea, há um cruzamento entre essas normas.

Diferentemente da norma disciplinar, a norma regulamentadora “toma como objeto outro tipo de corpo, o corpo-espécie da população, um corpo numerável, um corpo que se constitui, desde então, como problema econômico, político, social,

científico e médico-biológico” (GADELHA, 2009, p. 112). Segundo Gadelha, ao invés de agir microfisicamente, a norma regulamentadora age macrofisicamente, ou seja, a norma vai se deduzir do normal e cumprir o seu papel operando a partir das normalidades. Portanto, ao cruzarem-se as normas, de um lado, teremos a norma disciplinar, que age sobre o corpo dos indivíduos, tornando-os objetos e subjetivando-os; do outro lado, teremos também a norma regulamentadora, que opera sobre o corpo-espécie das populações, regulando a vida de todos e de cada um.

Gadelha (2009, p. 182), partindo de Foucault para mostrar a normalização regulamentadora, vai reafirmar que ela pode ser entendida também como uma normalização biopolítica, já que ela passa a incluir “a normalidade do humano – entendido aqui como homem genérico, que vive, trabalha e fala, portanto, como figura da população – nos dispositivos médicos e de segurança”. Castro (2009, p. 332), referindo-se à biopolítica e fazendo uma diferenciação entre a finalidade do poder disciplinar e do poder regulamentador diz que “a disciplina se propõe a obter corpos economicamente úteis e politicamente dóceis; a biopolítica persegue o equilíbrio da população, sua homeostase, sua regulação”. Importante frisar que o poder exercido pela norma regulamentadora também vai se exercer sobre o corpo, porém se dará sobre o corpo molar da população (Lunardi, 2003).

No entanto, como já dito anteriormente, tais poderes não se excluem, mas se complementam. Localizo a escola e a comunidade surda pautadas por essas duas normas; entretanto, isso não significa que minha afirmação de que a comunidade surda vive uma forma de vida moderna se desfaça. Pelo contrário, ela se mantém. Por isso, afirmo que a escola, a comunidade surda, atravessam os impasses pautados pelas exigências contemporâneas.

Se a comunidade é diretamente produzida pela escola e a escola carrega traços muito modernos, a comunidade produz um modo de vida que é moderno. Nessa lógica, a condução das condutas se dá pela disciplina, visando à produção de sujeitos úteis e regulados para uma sociedade. Vejo, então, um alargamento nos processos de normalização que vem arraigado à normalização da sociedade de seguridade, onde se produzem outros discursos, novos focos; a busca não está mais somente em criar indivíduos dóceis, mas também em levar em consideração a vida de um coletivo. Independentemente da noção de comunidade entendida na Modernidade como aquela que tinha uma unidade no sentido social do termo, com

coisas em comum, menos folclórica, menos festejada, na Contemporaneidade, temos a proliferação das comunidades, dos grupos sociais, das formas de vida e das formas de tradução da cultura – as duas noções convivem no nosso tempo. Temos tanto comunidades construídas dentro de uma visão histórica, política e de convivência cotidiana capaz de mobilizar não só interesses comuns, mas uma língua comum, quanto comunidades que se organizam pontualmente a partir de uma demanda específica que, depois de atingida, desfaz a comunidade. Podemos dizer que, na atualidade, há a multiplicação das comunidades, onde cada grupo em particular define a sua norma a partir do que é normal dentro do seu grupo.

Por esse viés, ao trabalhar com a norma pautada na sociedade disciplinar e na sociedade de seguridade e ao olhar para a escola e a comunidade, sou conduzida a inferir que há uma inversão nos modos de considerar quem é o normal ou o anormal. Como referido anteriormente, se, na sociedade disciplinar e, portanto, na norma disciplinar, o normal era o ouvinte, na Contemporaneidade, na escola de surdos e na comunidade surda, a norma é o próprio surdo, pois ela é tirada de dentro desses espaços. Desse modo, se a norma vigente dentro do grupo surdo é ter a língua de sinais como primeira língua e sentir-se surdo, entre outras, o anormal surdo será aquele que não compartilha dos mesmos códigos comuns. Poderíamos dizer que a norma vigente na comunidade contemporânea é “o cruzamento da tecnologia disciplinar do corpo e da tecnologia regulamentadora da vida” (LUNARDI, 2003, p. 103), pois as duas normas convivem em tensão na atualidade e constituem a comunidade. Isso quer dizer que a norma disciplinar e a norma regulamentadora se imbricam e constituem o sujeito surdo. Conforme Fabris (2009, p. 55-56), os deslocamentos na organização da sociedade também perpassam a escola,

[...] em que o controle e a vigilância vão se processar em outras bases, mais rápido, mais contínuo e ilimitado. O sujeito vive não mais confinado, mas endividado, e isso produz outras amarras, outro tipo de sentir-se confinado sem as fronteiras rígidas dos limites concretos.

Isso quer dizer que a norma regulamentadora, entendida na sociedade de seguridade, é aquela que se apresenta como múltipla, o que significa que ela não comporta exclusões. Arnold (2007, p. 99) aponta que “não há uma norma maior, e outras menores, mas infinitas normas que se cruzam e se complementam, cobrindo, assim, todo o corpo social”.

O resultado do deslocamento da norma disciplinar para a norma regulamentadora são os novos atravessamentos que vemos na atualidade, em que os discursos pró-identidade, pró-inclusão, chegam com muita força e configuram a comunidade de outra forma. Porém, isso não rompe com a forma disciplinar de ser que é produzida nos surdos desde pequenos. Essa forma disciplinar de ser que atravessa todos os seres humanos que passam pela escola ganha um status diferenciado para os surdos, já que a maioria deles se conhece na escola. Talvez, se me valesse de outros materiais que não as narrativas surdas, pudesse dizer que os surdos são produzidos e agem também por uma forma seguracional. Diferentemente disso, meus materiais de análise são marcados por outro tipo de narrativa, em que os surdos relatam a tortura, as opressões, os sofrimentos, seguidos da normação, da normalização de ter o ouvinte como modelo para definir quem é o normal e o anormal. Tal denúncia pode ser vista nos excertos dos materiais:

O professor ouvinte, um aluno surdo junto com outros alunos ouvintes. *Eles faziam trabalhos, deveres e os alunos surdos ficavam isolados. O professor não sabia como explicar para alguém como eu.* (SCHMITT, 2008, p. 17)

*Na minha vida, vivenciei e conheci, inclusive, isolamentos, exclusão, segregação, profanação da identidade surda diante da pressão do ouvintismo/oralismo, do radicalismo lingüístico dos ouvintes [...].* (MIRANDA, 2001, p. 8)

Nas aulas sempre ficava ansiosa, pensando como vai ser a aula toda e se vou ser obrigada a falar ali. *Eu fazia as provas escritas, mas não participava das provas orais nas quais ficava por fora, pois eu não tinha segurança para falar com os ouvintes.* (CAMPOS, 2008, p. 23)

**Quadro 5:** O ouvinte como modelo  
**Fonte:** Elaborado pela autora

Da mesma forma, os sujeitos surdos também narram o espaço da escola de surdos e da universidade como o lugar do aconchego, do conforto. Nesse contexto, há um deslocamento, pois, se antes se definia a norma primeiro e se dizia quem era o normal e o anormal, na Contemporaneidade, ser normal, tanto dentro da escola de surdos quanto na comunidade surda, é ser surdo.

Na Contemporaneidade, convivemos com a proliferação de um conjunto de normas pedagógicas, éticas, morais, psicológicas, etc., naturalizadas que atuam na identificação e na descrição dos corpos que não condizem com a norma preestabelecida e que, por isso, são denominados de anormais, deficientes, pessoas com necessidades especiais, portadores de deficiências ou tantos outros nomes

criados (politicamente corretos) para poder nominar “esses outros”. Vivemos o auge da diferença, em que é permitido que todo mundo diga o que quer para si, daí a necessidade da multiplicação das normas. Há que se negociar as normas a todo momento, já que é preciso manter todos dentro de um jogo da in/exclusão. Por esse motivo, cada vez mais, as identidades são frágeis nas relações que se estabelecem.

Mediante a inversão da norma disciplinar para a norma regulamentar, posso afirmar que a escola de surdos e a comunidade surda vivenciam na atualidade a crise da Modernidade (como alguns autores têm denominado), já que, na Contemporaneidade, vemos enfoques diferentes atravessando a constituição dos sujeitos, causando outros efeitos na produção dos surdos. Segundo Veiga-Neto (2008, p. 143),

a crise corresponde à distância entre aquilo que pensamos e planejamos que venha acontecer e aquilo que efetivamente acaba acontecendo. Nossa sensação de crise é a medida da diferença entre o esperado, sonhado, desejado e o obtido, atualizado, conseguido.

A crise moderna perpassa a escola e a comunidade surda. Na atualidade, muito mais falamos em uma cultura de identidade, em que festejamos as diferenças e folclorizamos os grupos, do que propriamente em Cultura. Lopes (2006, p.19) argumenta que “vivemos a crise, a fragmentação, a dispersão das lutas e dos movimentos sociais, assim como vivemos a exaltação das diferenças – cada vez mais construídas sobre bases frágeis –, dos indivíduos e das características pessoais”. Nessa medida, os surdos, ao também fazerem uso dos discursos contemporâneos, pode estar gerando a própria crise na comunidade surda. Diria que este é um fator fundamental da crise moderna que percebo atravessando tanto a escola quanto a comunidade surda. Por um lado, vejo fortemente marcada a docilidade, a disciplina e, portanto, a norma disciplinar no contexto surdo, em que os sujeitos são conduzidos na escola para que “sigam um modelo surdo” e, portanto, sejam fundamentalmente produzidos pelos objetivos presentes na norma escolar; por outro, eles vivenciam os impasses contemporâneos e a própria crise, em que temos a multiplicação das identidades, as bandeiras de lutas erguidas por qualquer grupo que se sinta inferiorizado e que fazem com que os surdos também sejam partícipes desse festejo.

Volto a afirmar que não se trata de dizer que a comunidade surda é moderna e contemporânea. Pelo contrário, faço essas colocações para tentar prosseguir em minhas argumentações, reafirmando que a sensação de crise não rompe com a disciplina e com a norma disciplinar imbricadas na constituição daqueles sujeitos surdos que passam pela escola de surdos e que, conseqüentemente, estão inseridos na comunidade surda. Tenho que admitir, no entanto, que a inversão da norma disciplinar para a norma surda traz outras configurações para a comunidade surda. Com isso, quero dizer que, na escola especial para surdos, a norma é ser surdo, utilizar a língua de sinais e compartilhar a cultura surda, sendo o anormal, dentro desse espaço, aquele que não compartilha dos mesmos códigos linguísticos, culturais, etc. negociados nesse lugar.

Assim, a norma surda que vem articulada à sociedade contemporânea e que pauta a escola de surdos e a comunidade surda, ainda que nos leve a falar de outro tempo e de outra configuração de sociedade, é disciplinar. Digo isso porque, nas narrativas surdas analisadas, os surdos são submetidos às normas através de mecanismos e estratégias para aqueles recém chegados a elas (os surdos pequenos). Entretanto, a comunidade surda coexiste com a multiplicação das regras, das normas – típicas da sociedade regulamentadora – para que todos estejam incluídos também nesse espaço.

Conviver com esses dois movimentos tem gerado a sensação de crise na comunidade surda. Se, de um lado, a comunidade surda é moderna, na busca por um coletivo e pela segurança, por outro, convive com o risco de os surdos ainda não inseridos no espaço da escola e, portanto, na comunidade surda não terem a experiência de conviver com seus iguais. Entretanto, essa crise moderna não tira o sujeito surdo da docilidade, da forma disciplinar de ser, mas causa fissuras na comunidade surda, já que, na Contemporaneidade, com a abertura do espaço para as diferenças, os surdos conseguem movimentar-se e constituir-se como um grupo com língua própria. Por outro lado, os surdos continuam numa educação muito rígida e disciplinar de correção do corpo, pois, por mais que digam que não são deficientes e que tenham uma diferença cultural, com uma língua própria, têm marcados a deficiência, o desvio, a (a)normalidade na sua história de vida. Na escola e na comunidade surda, apesar de os surdos viverem com o sonho de pureza da comunidade surda – típico da Modernidade –, eles convivem com a tensão da norma surda, em que também pode não haver o respeito à diferença surda. Na

própria fala dos surdos, para estar inserido numa comunidade surda, é necessário sentir-se surdo, ter um jeito surdo de ser<sup>10</sup>. Embora a comunidade surda não admita essa afirmação, principalmente quando advinda de uma pesquisadora ouvinte, sou levada a fazê-la, já que é recorrente nos meus materiais, demonstrando, assim, os próprios impasses contemporâneos vivenciados no interior da comunidade.

Diferentemente dos ouvintes ou de qualquer outro grupo cultural, os surdos têm o primeiro contato com seus pares normalmente no espaço escolar. Sendo assim, a comunidade constitui-se no espaço da escola e, portanto, é mobilizada pela pedagogia e incitada o tempo todo por essa grande maquinaria. Nesse sentido, sou mobilizada a pensar que a comunidade surda é a única que nasce na escola. Isso traz para a comunidade surda outra forma de ser e estar no mundo, outra forma de o surdo entrar na relação com o outro e consigo mesmo. Além disso, a escola passa a representar um império para os surdos, já que é nesse espaço que podem conviver entre si. Volto a afirmar que não vejo a escola como o único espaço de articulação da comunidade surda, mas como o principal espaço.

Enfim, objetivei mostrar que a comunidade surda é a única que se estabelece no espaço escolar. Percebo que essa comunidade surda também convive com a sensação de crise e que isso faz com que ela se configure de outra forma. Tentei mostrar alguns impasses vivenciados pela comunidade surda, articulados pela norma disciplinar e pela norma regulamentar. No próximo capítulo, problematizo as marcas deixadas na alma surda pelo assujeitamento às normas surdas, que normalizam e controlam a forma dos sujeitos surdos serem e estarem na escola e na comunidade surda.

---

<sup>10</sup> No próximo capítulo, dou ênfase a esta questão.

## **4 RELAÇÃO ESCOLA/COMUNIDADE: NARRATIVAS SURDAS SOBRE SI**

*Mesmo com tensões, intrigas, disputas e conflitos vividos por nós pelos próprios pares, é nessa comunidade surda que nos sentimos confortáveis e seguros, pois nada supera as tensões, intrigas, disputas e conflitos do que nossa união, a nossa fraternidade, a nossa luta cotidiana pela nossa cultura surda, da nossa língua de sinais. (REZENDE, 2010, p. 4, parecer da banca de qualificação)*

*É no conforto e porto seguro da comunidade surda, com os pares surdos que sinto-me protegida [...]. (REZENDE, 2010, p. 4, parecer da banca de qualificação)*

Embora pareça algo óbvio para os militantes da causa surda afirmar que a comunidade surda é uma comunidade, na academia e entre muitos antropólogos, essa ideia não é facilmente aceita. Isso ocorre devido à fragilidade argumentativa dos trabalhos do campo da educação e dos raros trabalhos que buscam problematizar o conceito de comunidade surda, mostrando o que a define como tal.

Diante das argumentações trazidas no capítulo anterior, penso ser importante marcar nesta dissertação meu entendimento sobre o espaço da comunidade. Talvez, se estivesse filiada a outros autores que não esses com quem venho trabalhando, poderia entender a comunidade de diferentes formas, já que se trata de um assunto abordado nas áreas da política, filosofia, ciência e antropologia, entre outras. Dou-me conta de que minha visão sobre a comunidade está aliada a uma vertente socioantropológica e que, por isso, faz com que eu olhe a comunidade de uma forma e não de outra. Para alguns antropólogos, uma comunidade constitui-se na convivência, na aproximação entre sujeitos semelhantes, ou seja, entre sujeitos que compartilham formas de vida e uma identidade cultural.

Na disparidade de conceituações que podem ser atribuídas à comunidade, entendo-a como um espaço de pluralidade, diferença e alteridade. Problematizar os discursos que instituem verdades sobre esse espaço como um lugar de igualdade, identidades únicas e normas fechadas em si mesmas foi e vem sendo o meu desafio durante a escrita desta dissertação. Instigada pelas provocações intelectuais feitas na banca de qualificação da proposta de dissertação, retornei para meu material de análise – as narrativas surdas – como forma de buscar enxergar outras coisas que até então não tinham ficado visíveis, nem dizíveis. Nessa incursão, ao sistematizar os materiais de diferentes formas, chamou minha atenção o fato de os surdos, ao se narrarem, reservarem um espaço dessa narrativa para reafirmar sua identidade surda, mas principalmente o fato de colocarem em evidência a existência do “jeito surdo de ser”, tal como é possível verificar nos excertos que seguem.

*Sou surdo! O meu jeito de ser já marca a diferença!* (MIRANDA, 2001, p. 8)

Penso que nós somos povo surdo e participamos da comunidade surda. *Nossa identidade constrói nossa comunidade e faz surgir povo surdo.* (SILVEIRA, 2006, p. 38).

*Foram anos de uma constituição do meu ser, do meu viver como surda, construção e reconstrução para que eu pudesse efetivamente pensar e repensar a constituição de uma subjetividade que condiz com o ser surdo no sentido cultural, e não no sentido clínico. Foram necessários e decisivos os encontros com meus pares surdos, para que fosse possível uma identificação [...].* (REZENDE, 2010, p. 16)

*Sou surda de nascença e cresci solitária longe da Escola de Surdos, da comunidade surda, de professores surdos, da pedagogia surda e de todos os componentes que favorecem a construção da identidade e diferença cultural e lingüística.* (CAMPOS, 2008, p. 22)

*Sou surdo, me vejo e me narro dentro de um grupo específico; porém, em algumas situações, me vejo e me narro dentro de outros campos onde me associo e sou associado às pessoas ouvintes. Ser surdo é uma possibilidade criada a partir de sentidos construídos e compartilhados dentro de um grupo específico, porém para me sentir surdo, uma vez tendo essa identidade definida, não preciso estar sempre entre surdos. Posso estar entre ouvintes e continuo me narrando como surdo. Inclusive, muitas vezes, a minha identidade surda se manifesta com muito mais intensidade em momentos que sou interpelado por ouvintes a me posicionar como surdo. Sou surdo por conviver entre surdos e sou surdo porque sou colocado ao lado de alguém ouvinte.* (REICHERT, 2006, p. 38)

**Quadro 6:** A existência de um “jeito surdo de ser”

**Fonte:** Elaborado pela autora

Todas essas narrativas levam-me a pensar e a perguntar o que seria esse “jeito surdo de ser”, tão enfatizado pelos surdos. Segundo as narrativas surdas, poderíamos dizer que seria um surdo que vive a comunidade surda, que tem uma identidade surda, que partilha a cultura surda e que compartilha os mesmos códigos

linguísticos. Além disso, conforme as narrativas apresentadas acima, muitos dos surdos, antes de frequentarem a escola ou estarem em contato com seus pares, “não sabiam” se eram deficientes ou surdos. Outro fato, é que os surdos afirmam que, na escola especial para surdos, existe um modelo surdo de ser e representar a surdez, como é possível verificar nos excertos que seguem:

Fiquei fascinada com isto, pois os alunos me trataram bem, *como se fôssemos do mesmo modelo surdo* [...] me importava mais era com os amigos surdos como eu. Principal era o modelo [...]. (SILVEIRA, 2004, p. 11)

Quando tive oportunidade de conviver com outros surdos e quando eu aprendi a língua de sinais, percebi que *ali, entre os surdos, eu não precisava mudar*. Eu poderia ser desse jeito particular, pois não estava mais sozinho entre ouvintes. Sentia-me morador em um país de surdos. (REICHERT, 2006, p. 37)

**Quadro 7:** O referente surdo/identificação com surdos  
**Fonte:** Elaborado pela autora

As enunciações de que somos todos do mesmo modelo surdo no grupo de surdos, de que não se precisa mudar no espaço da comunidade, pois todos compartilham da mesma cultura, despertaram em mim um estranhamento. Afinal, conforme Lopes (2007, p. 26),

a idéia de modelo, ao trazer a possibilidade de vir a ser, frisa a regulação e o governo dos sujeitos. Seguir um modelo é uma possibilidade de estar incluído ou excluído dos grupos e dos espaços das relações sociais [...].

Reis (2006) faz um deslocamento da ideia de modelo. Segundo ela, seria mais interessante podermos pensar em identificação, já que é mais produtivo na medida em que “modelo quer dizer que é uma coisa, ou seja, a cópia dos objetos, roupas, utensílios, carros, jeitos pessoais e entre outras coisas, é como se fosse a volta ao mesmo” (REIS, 2006, p. 99). Para a mesma autora pensar em identificação seria mais produtivo pelo fato de entender que a produção de significados surdos acontece quando o outro surdo se identifica com seu igual. Reis (2006, p. 97) afirma que é a identificação que vai revelar “sua cultura, sua língua de sinais, sua identidade, e sua alteridade a partir da qual foi construído seu jeito de ser”.

Nesta pesquisa, penso que tanto o modelo, quanto a identificação se imbricam, já que quando os surdos colocam a existência do “jeito surdo de ser”, (re)colocam tanto a ideia de modelo, quanto de identificação.

Diante dessas afirmações proferidas pelos surdos de que existe um “jeito surdo de ser”, tentando entender as relações que a escola estabelece com a comunidade, comecei a perceber que esse jeito surdo de ser absorvido pelos surdos não era tão tranquilo assim. Afinal, a constituição da comunidade surda, do sujeito surdo, em que este aprende a “ser surdo”, se dá principalmente no espaço da escola. Aliás, percebi que a relação estabelecida entre os surdos era tensa, pois os sujeitos não são homogêneos nas formas de ser e de vivenciar a condição de ser surdo. Nessa medida, cada um vive, significa a sua condição a partir dos conjuntos de práticas de vida que possuem. Dessa maneira, a diferença nas formas de ser e de vivenciar a surdez, quando articuladas à comunidade, tensionam não só a identidade surda, como também a própria cultura surda.

É importante dizer que todos nós vivemos numa sociedade moderna e que, do mesmo modo, todos somos interpelados pela escola; os surdos, entretanto, trazem uma articulação ainda maior com esse espaço, pois muitos dos surdos aprendem a olhar para si próprios a partir da escola. Diante dessas constatações, comecei a colocar em suspeição a veracidade de que existe um “jeito surdo de ser”, buscando entender de qual sujeito se fala e como esse sujeito surdo se constitui. Não só entendo, conforme já dito no primeiro capítulo desta dissertação, como também compartilho a ideia de que os sujeitos surdos são constituídos na relação com o outro surdo.

Para Foucault, os sujeitos são constituídos de duas formas: por objetivação e por subjetivação. Tais processos não isentam um ao outro, mas se imbricam, com o objetivo de tornar o sujeito moderno “preso à sua própria identidade pela consciência de si” (FONSECA, 1995, p. 24). Nesse sentido, os processos de objetivação têm o propósito tornar cada indivíduo um objeto; já os processos de subjetivação têm por finalidade transformar o indivíduo em sujeito, atribuindo a este uma identidade que é considerada como própria. Sobre esta questão, a longa citação de Fonseca (1995, p. 24-25) explica:

[...] os processos de objetivação e de subjetivação a que Foucault se refere constituem procedimentos que concorrem conjuntamente na constituição do indivíduo. Os primeiros fazem parte dos estudos em que Foucault se dedica a mostrar as ‘práticas que dentro da nossa cultura tendem a fazer do homem um objeto’, ou seja, os estudos que mostram como, a partir dos mecanismos disciplinares, foi possível constituir o indivíduo moderno: um objeto dócil e útil. Os segundos, por sua vez, localizam-se no âmbito dos trabalhos em que

Foucault procura compreender as práticas que, também dentro da nossa cultura, fazem do homem um sujeito, ou seja, aquelas que constituem o indivíduo moderno, sendo ele um sujeito preso à identidade que lhe é atribuída como própria.

O sujeito, entendido num referencial pós-estruturalista, é aquele que está a todo momento numa zona fronteira, em permanente constituição e (con)formação, dependendo do grupo em que se insere. As zonas fronteiriças são permanentemente instáveis e atravessadas por fissuras, constituindo cada um.

Ao se pensar na constituição do sujeito surdo e na afirmativa da existência do “jeito surdo de ser”, pode-se dizer que os processos de objetivação e subjetivação têm por função “armar o sujeito de uma verdade que não conhecia e que não residia nele; trata-se de fazer dessa verdade aprendida, memorizada, progressivamente aplicada, um quase-sujeito que reina soberano em nós mesmos” (FOUCAULT, 1997, p. 130). Nesse sentido, o processo de objetivação tem por função moldar, constituir e inventar o sujeito para que ele se torne objeto do conhecimento; o processo de subjetivação refere-se aos mecanismos engendrados para que o homem se compreenda como um sujeito legítimo de um determinado tipo de conhecimento.

Poder-se-ia dizer, então, que o surdo, ao se constituir e ser constituído como tal, principalmente no espaço escolar, é objetivado e subjetivado de maneira a ter o “jeito surdo de ser”, produzido muito mais por uma educação disciplinar, pela forma de vida que os surdos levam em relação à escola. Somam-se a isso outros atravessamentos da Contemporaneidade – os discursos da identidade e da diferença –, que produzem a comunidade surda e fazem com que hoje ela se coloque de outro modo, fazendo movimentos de luta, de resistência para que sua identidade surda seja reconhecida.

Por esse motivo, não é de se estranhar que atualmente a escola tenha tomado para si o espaço da comunidade surda, uma vez que é a partir dela que os movimentos surdos se fortalecem. Faço essa afirmação com base nas narrativas surdas, nas quais a presença da escola é contundente, mostrando que os surdos se constituem como surdos na relação com a escola e com a comunidade. Pode-se dizer que as histórias de vida dos surdos e da escola se ligam, sendo que os surdos, na sua maioria, se constituem pautados pela escola. Poder-se-ia inferir que essa escola produz “subjetividades sitiadas” nesse “ser surdo” ao engendrar mecanismos

para que esses sujeitos produzam um “jeito surdo de ser”. Quero dizer que a escola – a escola de surdos entendida como uma maquinaria moderna – produz no sujeito verdades de que existe o “jeito surdo de ser” e, na mesma medida, produz sujeitos surdos sitiados em uma forma de vida que a escola imprime. Porém, com os novos discursos da Contemporaneidade, que perpassam a comunidade surda e a escola, a forma de vida apreendida pela escola e a ideia de igualdade de uma comunidade surda começam a ser tensionadas, a ter fissuras, e os surdos passam a conviver com a sensação de crise permanentemente.

Como venho argumentando, os surdos aprendem a ter o “jeito surdo de ser” pautados pela escola, pelo encontro com pares surdos que ela propicia. Esse “ser surdo” tem sido enfatizado por diferentes militantes da causa surda. Alguns, como a pesquisadora Perlin (2003), têm colocado em destaque o “SER SURDO”, muitas vezes em letra maiúscula, modo pensado como uma marca imperiosa, como uma marca surda, como uma diferença que marca a cultura surda. Proponho pensar esse “ser surdo” em letra minúscula, já que entendo que essa é mais uma diferença e que, quando colocada como algo maior, não respeita o próprio surdo que não se enquadra nas normas postas na comunidade surda para que se tenha um “jeito surdo de ser”. Perlin (2003, p. 93), na sua tese de doutorado, explica que ser e estar sendo surdo é considerado

[...] um estar na experiência e na essência surda que são componentes ativos que se agenciam nas dinâmicas de poder constitutivas do povo surdo. É uma experiência na convivência do ser na diferença, no espaço de uma cultura, de um povo.

Entendo que não se trata de pensar esse ser surdo como uma essência. Essa forma de ser surdo, como já referi, é colocada como uma marca imperiosa pela comunidade surda, como algo próprio ao grupo, com a demarcação da identidade de um sujeito pela sua diferença cognitiva ou étnica.

No entanto, ao olhar para as narrativas, percebi que a comunidade, colocada pelos surdos como uma constituição natural, diferentemente de um lugar tranquilo, também vive em crise e tensão permanente. Isso é possível verificar nos excertos que seguem:

Nossa existência como surdos, hoje tem a *sensação de viver nas fronteiras do deslizamento*, do trânsito em espaço e tempo que se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e de identidade, uma sensação de falta de orientação, de direção. (PERLIN, 2003, p. 116)

Embora eu como sujeito surdo tenha minha língua reconhecida e assegurada por lei, *embora como surdo tenha o direito de ser respeitado e tenha o direito ao acesso e permanência em qualquer espaço [...] sinto-me à margem*. (REICHERT, 2006, p. 31)

**Quadro 8:** Uma sensação de tensão

**Fonte:** Elaborado pela autora

Esse jeito surdo de ser, que se constitui na relação interna com a comunidade, vivencia também os impasses contemporâneos, que fazem o surdo movimentar-se permanentemente entre fronteiras em relação com o outro surdo. De forma mais objetiva, no próximo subtítulo, desenvolvo a ideia de marcas e fronteiras em movimento, buscando colocar em tensão essas formas de ser surdo.

#### 4.1 MARCAS E FRONTEIRAS EM MOVIMENTO

Para sustentar a afirmação de que existe uma comunidade surda e de que seu principal espaço de constituição e articulação é a escola de surdos, na ocasião da banca de qualificação, apresentei algumas marcas que caracterizavam a comunidade surda. Trabalhei com as marcas surdas – assim nomeadas por Lopes e Veiga-Neto (2006) – para mostrar que elas também se faziam presentes em meus materiais. Depois, trouxe Chiella (2007), que, na sua dissertação de Mestrado, havia mostrado alguns espaços de construção da diferença surda. Fiz questão de assinalar que Chiella (2007) foi a primeira pesquisadora a ver algumas marcas surdas forjadas no interior dos espaços. Importante mencionar que a noção de marcas apontada por Lopes e Veiga-Neto (2006) se refere a algo que é fronteiro, a algo que alimenta características e que possibilita que um grupo se constitua. Segundo tais autores, as marcas não podem ser definidas como traços materiais, mas sim e também como “impressões que, ao informarem sobre como o outro nos vê, imprimem em nós sentimentos que nos constituem como um sujeito, marcado pelo outro e, por isso, diferente em relação ao outro” (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 84).

A língua, a exaltação da comunidade, as lutas e o olhar surdo foram marcas presentes nos materiais (narrativas surdas) trabalhados por Lopes e Veiga-Neto

(2006). Pude verificar – embora eu também analise algumas narrativas surdas trazidas por eles – que as mesmas marcas se fizeram presentes nos meus materiais. Trago, a seguir, alguns exemplos dessas marcas:

*Quando tive oportunidade de conviver com outros surdos e quando eu aprendi a língua de sinais, que ali, entre os surdos, eu não precisava mudar. Eu poderia ser desse jeito particular, pois não estava mais sozinho entre os ouvintes. (REICHERT, 2006, p. 37)*

*Ao ter contato com a comunidade surda, o meu mundo abriu-se as portas e eu pude explorar e expandir para fora tudo o que estava insuportavelmente sufocado dentro de mim. (STROBEL, 2006, p. 11)*

*Essas militâncias possibilitaram que eu me sentisse politicamente apta em defender a educação que nós surdos queremos. Juntamente com esta aptidão desenvolvi a identidade e a cultura nas interações com os amigos surdos. (REIS, 2006, p. 26)*

*[...] na comunidade [...] as diferenças são melhores compreendidas quando estou na companhia de pessoas que sinalizam. (REICHERT, 2006, p. 25-26)*

*[...] Atualmente sou casado com uma mulher surda e tenho uma filha ouvinte e isso implica continuar a vivência em comunidade surda, pois ambos lutamos pelos direitos dos surdos, eu na pesquisa e na FENEIS e minha mulher na OP, na luta pelos direitos dos surdos onde isto se faz necessário. (MIRANDA, 2001, p. 9)*

**Quadro 9:** Marcas surdas: língua, exaltação da comunidade, lutas e olhar surdo

**Fonte:** Elaborado pela autora

Ao falarem da língua, especificamente da língua de sinais, como o “carro-chefe” para a sua educação, os surdos mencionam que será somente a partir da aquisição da língua que sua diferença cultural poderá ser reconhecida e que, em decorrência disso, poderão ser vistos a partir da sua identidade surda. Por ser gestual-visual, a língua de sinais, para a comunidade surda, é vista como uma materialidade significativa, pois dá visibilidade aos surdos. Podemos inferir que a língua de sinais produz e é produzida por uma forma particular derivada da relação entre pessoas que compartilham uma forma semelhante de ser. Tal materialidade linguística só é possível na vida em comunidade. Uma língua constitui-se em comunidade, uma vez que, entre outras condições, precisa partir de um ambiente historicamente construído, que tenha usuários mais velhos para a perpetuação do código linguístico, que tenha um grupo que conviva, que divida e que movimente a língua.

Em relação à outra marca, “exaltação da comunidade”, nos materiais de pesquisa, foi possível verificar que a comunidade é ovacionada como um lugar de redenção. Faz-se da comunidade um espaço de exaltação, e não um espaço

político. Parece-me que tal festejo da comunidade pode fazer com que ela se feche para o outro. Aqui, refiro-me ao ouvinte e ao próprio surdo que se coloca no lugar de deficiente. A marca, a “luta”, conforme presente na constituição da comunidade surda, aparece como “imperativo alimentado por muitos surdos porque, com ela, conseguem estabelecer a tensão que possibilitará a demarcação das diferenças e de uma identidade surda” (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 88). Nessa esteira, a luta não só ganha sentido enquanto uma marca da existência da comunidade surda, como também faz com que a luta funcione como condição de reivindicação permanente.

O “olhar”, como uma marca também presente nos meus materiais, evidencia a “construção de uma alteridade surda” que se constitui a partir do olhar do outro sobre o surdo. Nesse caso, o surdo ganha status de pertencimento a uma comunidade surda quando passa a ter uma forma de vida que o evidencia com características estritamente surdas.

Chiella (2007), em sua pesquisa intitulada *Marcas surdas: escola, família, associação, comunidade e universidade constituindo a cultura e a diferença surda*, problematizou marcadores culturais surdos vistos como elementos característicos da comunidade surda. Chiella (2007), também utilizando como material empírico teses de doutorado e dissertações de mestrado, mostra os espaços de construção da diferença surda. As marcas culturais anunciadas em sua investigação como constituintes da diferença surda foram: *surdez, a luta, a nostalgia de ser surdo, a presencialidade, a temporalidade surda, a língua de sinais, o olhar e o constrangimento surdo*. Vale ressaltar que, Chiella (2007) já apontava para a escola como principal articuladora da comunidade surda, embora essa discussão não tenha sido aprofundada pela pesquisadora. Posso dizer que parte das marcas surdas encontradas pelos autores acima citados também podem ser vistas em meus materiais.

A partir das contribuições feitas pela banca e mergulhando novamente na pesquisa, comecei a olhar com outras lentes para o material de análise, diferentes daquelas pré-fixadas. Passei a ver que a comunidade surda, articulada principalmente na escola de surdos, na Contemporaneidade, é atravessada também pela crise, que, apesar de não a tirar da docilidade, causa fissuras nessa forma surda de ser.

Percebi que, além das marcas presentes na constituição do surdo, a existência da comunidade surda, na Contemporaneidade, se dava entre fronteiras. A noção de fronteiras imprimida nesta dissertação de mestrado distancia-se da concepção moderna do termo – como algo dentro e fora, pertencente ou não, de limites – e alia-se ao entendimento de cortes e recortes, como algo móvel. Segundo Veiga-Neto (2006, p. 5),

Está-se diante de uma nova espacialização em que os espaços [...] não são mais lisos, bem fronteirizados e estáveis; eles são cada vez mais sulcados, isso é, atravessados por linhas de força, móveis, instáveis, flexíveis e, por isso mesmo, altamente adaptativas. Essas linhas de força rompem as tradicionais e rígidas fronteiras modernas, sejam elas fronteiras culturais, religiosas, étnicas, etc.

Assim, passei a visualizar embates identitários na comunidade, percebendo que as relações estabelecidas nesse espaço não eram tão tranquilas.

Apesar de as narrativas surdas darem ênfase à escola e, posteriormente, à comunidade surda como lugares da constituição do “jeito surdo de ser”, os surdos demonstram que, na própria comunidade, também há tensões. Afinal, segundo Castel (2008, p. 27), “hoje é impossível traçar fronteiras nítidas”. Na própria comunidade surda, com os atravessamentos do discurso da identidade, da diferença e da inclusão na Contemporaneidade, torna-se impossível estabelecer fronteiras fixas como pensadas modernamente. Sobre isso, Veiga-Neto (2008, p. 144) aponta que:

É a liquefação que está na raiz do fenômeno tipicamente pós-moderno denominado dissolução, borramento ou apagamento de fronteiras: os líquidos não têm fronteiras ou limites próprios, mas se amoldam ao lugar ou às condições em que se encontram.

Com os atravessamentos contemporâneos que perpassam a comunidade surda, torna-se, então, impossível pensar o sujeito moderno na sua singularidade estável e indivisível (Veiga-Neto, 2008). Logo, não há mais como pensar num sujeito estático. Conforme diz Guedes (2009, p. 43),

As fronteiras estão sendo redefinidas, passando a ser cada vez mais móveis, fluídas e líquidas, não remetendo ao estabelecimento de um lugar seguro e definitivo. As tentativas de se estabelecerem fronteiras estão sendo enfraquecidas pela impossibilidade de se constituir uma

comunidade como um lugar que protege e tranquiliza seus membros, como um lugar de chegada [...].

Considerando-se a escola e a comunidade surda, as fronteiras hoje passam a movimentar-se. Os surdos articulam-se de outras formas nas suas relações internas, em relação a si mesmos e até mesmo em relação aos ouvintes.

Com a intenção de problematizar os elementos que se articulam sobre a escola, a comunidade e a relação entre elas, busquei encontrar formas que me ajudassem a tensionar e encontrar possibilidades de responder minha pergunta de pesquisa. Depois de várias tentativas de agrupamento dos materiais e com a percepção de que na comunidade surda há fissuras provocadas pela Contemporaneidade, cheguei ao formato de três unidades de sentido que parecem conjugar minhas intenções de análise e contemplar meu objetivo de pesquisa, que é conhecer e problematizar os elementos que constituem/constituíram historicamente a comunidade e a relação desta com a escola. São elas: *(a)normalidade do ser surdo, pureza imaginada e ameaçada do ser surdo e sentimento de segurança/sensação de independência.*

Trabalho com cada uma das unidades de sentido entendendo-as como marcas e fronteiras que se movimentam na constituição das formas de ser surdo. De maneira mais clara, desenvolvo a seguir cada uma das unidades, que delineei com base nas recorrências (re)organizadas dos materiais.

#### **4.1.1 (A)normalidade do ser surdo**

A identidade do normal e do patológico é afirmada em proveito do conhecimento do normal. (CANGUILHEM, 2002, p. 23)

Ter conhecimento do normal para poder dizer do anormal vem arraigado a uma lógica moderna de homogeneização e de enquadramento daqueles que ocupam o lugar do desvio, para que os sujeitos sejam passíveis de intervenção. Nesse sentido, a escola passa a exercer um papel fundamental na Modernidade. Enviam-se as crianças à escola para que sejam disciplinadas a fim de ocupar uma posição de normalidade, seguindo regras e padrões predefinidos (Kant, 1999). Isso significa que, por constituir-se inicialmente na escola de surdos, a comunidade surda

carrega consigo marcas de uma educação disciplinar que, para educar, lança mão de pedagogias disciplinares que imprimem a disciplina na alma surda.

Varela (1996), ao problematizar os processos de socialização dos sujeitos nas instituições escolares, mostra que a educação do indivíduo leva consigo marcas de pedagogias disciplinares, de pedagogias corretivas e de pedagogias psicológicas. Segundo a autora, tais modelos implicam “diferentes concepções do espaço e do tempo, diferentes formas do exercício do poder, diferentes formas de conferir um estatuto ao saber e diferentes formas de produção da subjetividade” (VARELA, 1996, p. 78). Proponho aqui voltar meu olhar para as duas primeiras (pedagogias disciplinares e pedagogias corretivas), pois entendo que elas estão correlacionadas em meus materiais de análise. Conforme a autora, “as pedagogias disciplinares implicam [...] novas relações de poder que são tanto menos visíveis quanto mais física e materialmente estão presentes e quanto mais vinculadas estão ao processo de aprendizagem” (VARELA, 1996, p. 86). Já as pedagogias corretivas têm por função “condicionar o meio ‘na medida das necessidades e interesses infantis” (VARELA, 1996, p. 94).

Embora a autora divida a pedagogia entre disciplinar, corretiva e psicológica, parto do pressuposto de que se trata de diferentes dimensões da pedagogia. Nesse sentido, a pedagogia disciplinadora-corretiva e psicológica tem o objetivo de produzir sujeitos dóceis e moldáveis a um tempo e a um espaço. Pensando-se por esse viés, é possível dizer que tal pedagogia é forjada dentro do espaço escolar, onde os sujeitos são constituídos de uma forma. Nesse caso, ao pensar em comunidade e em comunidade surda e sendo a escola o principal lugar de acontecimento e de articulação dessa comunidade, posso inferir que a comunidade carrega consigo marcas forjadas na escola.

Entendendo-se a escola como uma rede que se movimenta e se deixa movimentar, e articulando a comunidade surda a esse contexto, é possível inferir que as duas são pautadas por pedagogias disciplinares-corretivas, como se pode verificar nos excertos que seguem:

Nas aulas sempre ficava ansiosa, pensando como vai ser a aula toda e *se vou ser obrigada falar ali. Eu fazia as provas escritas, mas não participava das provas orais nas quais ficava por fora, pois eu não tinha segurança para falar com os ouvintes.* (CAMPOS, 2008, p. 23)

Desde minha infância, nos tempos onde estudava em escola para ouvintes, a educação artística sempre foi algo sem muito significado, pois não tinha acesso às informações completas, era obrigada a fazer tudo que me mandavam, sem poder dizer o que eu gostava. A professora não sabia se comunicar comigo com a Língua de Sinais. Na verdade, nem eu sabia usar a Língua de Sinais, pois meu contato com surdos naquela época *era muito restrito, e, também, porque era proibido o uso da Língua de Sinais nas escolas de surdos, direcionando toda a comunicação escolar para a oralização.* (CALDAS, 2006, p. 12)

Lembro de algumas aulas de educação artística em que eu só copiava as coisas sem saber o que estava fazendo. Parecia que *a escola não estava realmente preocupada com a minha aprendizagem, bem como a dos meus colegas, mas sim com a quantidade de trabalhos que fazíamos.* Era um trabalho atrás do outro, mas eu não compreendia nada do que estava em minha volta. (CALDAS, 2006, p. 12)

**Quadro 10:** A pedagogia disciplinadora-corretiva fabricando corpos surdos  
**Fonte:** Elaborado pela autora

Os excertos levam-nos a pensar o quanto está impregnada, nas tramas da escola, uma imposição por uma forma de ser surdo, ou melhor, o quanto “a escola, enquanto uma instituição fechada e episódica na nossa vida, teve e ainda tem um papel fundamental” (VEIGA-NETO, 2004, p. 140) na constituição dos sujeitos surdos. Quando os surdos mencionam que na escola eram obrigados a falar, a fazer tudo o que eram mandados, mostram que não tinham opção de escolha, ou seja, eram-lhes designadas formas específicas de ser, de se representar, sendo vistos como sujeitos “deficientes” que, por isso, precisavam ser normalizados e disciplinados. Nas narrativas, podemos perceber que os surdos fazem referência à escola de ouvintes e às opressões sofridas por eles durante o tempo em que permaneceram nesse espaço. Isso induz a pensar que tal escola trabalha para a produção da normalização, tendo como referência aquele que ouve. Na escola regular (ou de ouvintes), os sujeitos são olhados a partir de uma essência deficiente, cuja identidade é *a priori* instituída pelo olhar do prejuízo, da falta; portanto, as práticas disciplinares precisam agir para que cada um possa ser corrigido/normalizado. Com os excertos acima, não quero mostrar que a escola regular é o pior espaço para surdos, muito menos dizer que o espaço da escola de surdos seja o melhor espaço. Pelo contrário, minha intenção é provocar (talvez em mim mesma) e poder pensar que, tanto na escola regular quanto na escola especial

para surdos, práticas disciplinares são postas em operação como modo de estabelecer um padrão normal.

O espaço da escola funciona com o propósito de formar coletivos disciplinares, grupos que se desenvolvam e progridam para poderem viver em sociedade. A norma, na Modernidade, é definida independentemente do sujeito e deve ser seguida, pois é a verdade absoluta. A diferença, nessa matriz, é vista como subversão, pois quem dá a regra é o detentor do poder, que conduz os alunos para um lugar seguro. Nessa condução da conduta dos outros, não cabe a diferença, até porque não está na ordem do discurso. Assim, ao se produzir conhecimento sobre alguém, este é mantido sob domínio dentro de um coletivo social. No caso dos surdos, eles foram/são posicionados historicamente como sujeitos que precisam ser corrigidos, já que a falta de audição, enquanto marca presente no corpo, “denuncia” sua anormalidade.

Na Contemporaneidade, vemos a norma sendo construída no interior dos grupos sociais e mantendo-se na escola de hoje. Porém, diferentemente da sociedade da disciplina, não se parte mais dela para denominar os inaptos, os incapazes, os anormais, mas sim dos normais, e é a partir deles que se define a norma. Nessa configuração, temos a multiplicação das normas e, conseqüentemente, a exaltação das diferenças.

A promessa da existência de um lugar tranquilo para se viver, com a segurança pensada, torna-se inexistente. Se, na Modernidade, tinha-se uma comunidade com uma unidade, no sentido social do termo, com coisas em comum, menos sistematizada, menos folclórica, menos festejada pela identidade, na Contemporaneidade, vemos o rompimento dessa grade de leitura da sociedade e de sua organização em comunidade. A norma universal da Modernidade aplicava-se a todos, indistintamente da comunidade a que se pertencia. Já na sociedade da seguridade, as comunidades começam a fazer fissuras, dizendo o que querem para si, e mais: passam a produzir sua própria norma. Assim, vemos a proliferação dos grupos sociais, das formas de vida e das formas de tradução da cultura. Dentro dessa multiplicação, cada grupo em particular passa a definir a sua norma, a partir do que é normal dentro do seu grupo. No caso dos surdos, poderíamos dizer que passa a existir uma norma surda vigente, como referido no capítulo anterior. A partir dessa norma surda, define-se aquele que é o normal e o (a)normal surdo; dentro de

uma grade de leitura de normalidade surda que impera na comunidade, definem-se aqueles que estão dentro de um padrão estabelecido.

Poder-se-ia dizer que a (a)normalidade do ser surdo, durante muito tempo na Modernidade, foi colocada como um corpo que precisava ser reeducado, reabilitado, normalizado frente a um padrão determinado. Já na atualidade, é permitido que o surdo se coloque e crie sua própria norma. Contudo, diferentemente de um lugar tranquilo, a comunidade passa a viver em tensão, pois, com base na norma surda, se estabelecem “gradientes de normalidade”. Nesse sentido, para pertencer à comunidade surda, não basta ser surdo; é necessário sentir-se surdo, ter a língua de sinais como primeira língua, conviver com seus pares, entre tantas outras características denominadas pelo grupo.

As considerações feitas até aqui são para mostrar que, embora a noção de norma se (re)atualize, sua função nos dois casos continua sendo a de intervir com o propósito de trazer o sujeito para mais perto da zona de normalidade. Apesar de continuar afirmando que a comunidade surda é marcada por uma forma de vida moderna em busca por um coletivo, vejo, com os deslocamentos da norma ouvinte para a norma surda, algumas fissuras contemporâneas perpassando o ser surdo e configurando a própria comunidade de outra forma.

Hoje os surdos posicionam-se, dizem que são surdos, colocam-se como normais, diferentes. Ao mesmo tempo, sempre se comparam com o ouvinte, para denunciá-lo ou opor-se a alguma prática que vivenciaram na vida escolar. Nesse sentido, enquanto estão abertos para a diferença contemporânea, os surdos também estão fixados num lugar de (a)normalização, até pelo fato de a cultura surda ser marcada modernamente pela anormalidade. No quadro a seguir, trago excertos que descrevem algumas situações em que os surdos são posicionados num lugar de (a)normalidade.

Quantas vezes saí da sala de aula chorando, batendo porta e assustando meus colegas, reitoria, coordenação, professores. Queria a atenção de todo mundo, *mesmo que para isso muita gente construísse uma imagem deturpada de mim, considerando-me deficiente e revoltada*. O que de fato eu queria era um ensino diferenciado, de acordo com minhas peculiaridades linguísticas. (REZENDE, 2010, p. 17)

Meu convívio com as crianças ouvintes não era fácil, não me conseguia fazer entender pelos colegas e ficava extremamente agressiva. *As mães das crianças ouvintes não me aceitavam e a discriminação era imensa*. (REIS, 2006, p. 19)

Aos sete anos de idade entro para uma escola estadual [...] uma escola para ouvintes que possuía uma classe especial para surdos. Frequentei essa classe especial para surdos durante um ano. O trabalho pedagógico realizado na classe especial envolvia *posicionamentos de professores especialistas que atuavam para curar a “surdez” onde era preciso falar, onde era preciso ouvir, era preciso ser ouvintizada*. (RANGEL, 2004, p. 12)

*Na minha vida, vivenciei e conheci, inclusive isolamentos, exclusão, segregação, profanação da identidade surda diante da pressão do ouvintismo/oralismo, do radicalismo lingüístico dos ouvintes, das comunidades de surdos existentes, os desconhecimentos em relação à surdez por parte de ouvintes e surdos, os discursos da saúde [...]*. (MIRANDA, 2001, p. 11)

*Nestas escolas de ouvintes seguiam informações de ‘tratamento’ para comigo orientada pelos especialistas da escola para surdos oralista, mandavam que eu sentasse na frente para fazer leitura labial no qual detestava, porque perdia a visão global da sala e ao mesmo tempo, neste local eles me cobravam mais*. (STROBEL, 2006, p. 9)

**Quadro 11:** A posição de (a)normalidade

**Fonte:** Elaborado pela autora

As recorrências do quadro acima exemplificam todo um pensamento disciplinar em que o normal era ser ouvinte. As narrativas demonstram repúdio aos ouvintes e à escola regular, pois nesse espaço os surdos eram tratados como deficientes. Os excertos mostram uma marca presente nesse “jeito surdo de ser”, que é a cultura combativa, denunciadora, binarizada, trazendo sempre o ouvinte para culpabilizá-lo pelas posições de (a)normalidade que fizeram o surdo ocupar. Com isso, não quero isentar os ouvintes ou qualquer outro grupo étnico de também carregarem marcas, porém, no caso dos surdos, pelo fato de serem fortemente marcados pela escola, eles se constituem pela disciplina.

Os relatos demonstram a tortura, a normalização, a normação de ter o ouvinte como padrão para definir quem é o normal e o anormal. A escola de surdos traz uma dimensão que, num primeiro olhar sobre o material, me levou a imaginar que nesse espaço se tinha tranquilidade e conforto e que se respeitavam as diferenças. Fica evidente nas narrativas um apagamento do processo de normalização na escola de surdos e na comunidade surda por parte dos sujeitos surdos, pois, segundo eles,

ambos os espaços propiciam a tranquilidade de estar com seus pares e sem a opressão dos ouvintes. No entanto, segundo Skliar (1998, p. 8),

[...] o abandono progressivo da ideologia clínica dominante e a aproximação aos paradigmas socioculturais não podem ser considerados, por si só, como suficientes para afirmar a existência de um novo olhar educacional.

No caso dos surdos, embora se pense que estar num “lugar seguro” como a comunidade e a escola de surdos seja a “salvação”, para poder olhar os surdos de um lugar que não da (a)normalidade, não é o suficiente para pensar os surdos como sujeitos culturais.

Pode-se dizer que a incisão da norma que opera na Contemporaneidade sobre os corpos surdos é muito mais sutil e produtiva, já que é permitido que cada grupo crie sua norma. A norma surda, como uma marca contemporânea que constitui o sujeito surdo dentro da comunidade surda, passa a tensionar a forma de vida dos sujeitos que ali se encontram. Por mais que essa afirmação seja negada em muitas das narrativas analisadas, os próprios surdos, ao dizerem da existência do “jeito surdo de ser”, demonstram que a diferença, tão exaltada, também em alguns momentos pode não ser respeitada no espaço da comunidade surda. Como Castel dizia, as fronteiras não são nítidas, e a (a) normalidade surda movimenta-se no entremeio de fronteiras que constituem o ser surdo na relação interna com a comunidade e também quando os surdos puxam seu outro, que pode ser o ouvinte ou o próprio deficiente auditivo. No quadro a seguir, analiso essa relação, dando ênfase à multiplicação das normas surdas no interior da comunidade surda.

*Índios têm uma etnia, mas pensando em posição de ser surdo, alguns colegas pesquisadores usam denominações como, por exemplo, Surdo + a etnia: Surdo Guarani, Surdo Terena, Surdo Kadwéu, Surdo Kaxinawá, Surdos Kaingang [...]. (VILHALVA, 2009, p. 07)*

*A cada comunidade indígena que fomos, encontramos índios surdos que fazem uso dos sinais e verificamos que, nem sempre, nesta mesma comunidade, outro surdo faz uso destes mesmos sinais. Às vezes, somente a família compreende os sinais, que não são ensinados, mas sim incorporados conforme as necessidades do dia-a-dia. (VILHALVA, 2009, p. 14-15)*

*[...] dentro da cultura surda, a única língua reconhecida como própria é – no sentido de ser aceita como representação legítima da identidade surda – a LS. (AVELAR, 2010, p. 52)*

*Por exemplo: surdos têm várias identidades. Eu já encontrava alguns surdos com identidade diferente da minha; já percebia, mas não sabia o que era identidade, nem sabia por que eram diferentes de mim, como surdos oralizados. Comentei isto com outra amiga surda: conversei com o surdo, mas ele não fazia sinais, só fala. A surda me respondeu: Ah, é identidade oral. Isto me surpreendeu – que existissem outras identidades – mesmo eu já estando na faculdade. A sensação era de que a escola não tinha me dito nada sobre ser surdo. (SILVEIRA, 2006, p. 13)*

**Quadro 12:** A multiplicação das normas surdas

**Fonte:** Elaborado pela autora

Nos excertos trazidos acima, é possível verificar o espaço da comunidade tensionado. Os surdos demonstram uma norma surda que conduz cada um para que seja um normal surdo. Pode-se perceber que a língua funciona como principal fundamento para que se crie uma identidade surda. Aquele surdo que não é fluente em língua de sinais, que é oralizado, que não frequenta associação de surdos, entre outras regras colocadas, não é posicionado como um surdo puro. O que quero mostrar é que, pelo fato de a escola ser o principal espaço de articulação da comunidade surda, ela acaba fazendo uso da norma surda e, com isso, trabalhando na fabricação de “normais surdos”. Com base na norma surda, a escola põe os surdos em renovados processos de normalização.

Nesse sentido, as escolas de surdos, que também operam como um conjunto de máquinas destinado a fabricar tipos específicos de sujeitos, “criam tipos específicos de sujeitos surdos, tipos esses que acabam determinando alguns referenciais e um modelo a ser seguido” (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 93). Desse modo, também no espaço da escola de surdos, há pedagogias que trabalham no intuito de normalizar os sujeitos que ali se encontram. Diferentemente de um espaço tranquilo, narrado pelos surdos, por ser escola e, portando, uma máquina para fabricar sujeitos úteis e dóceis para a sociedade, a escola de surdos trabalha na produção de sujeitos normais surdos.

Isso não quer dizer que se elimine a normalização entendida na sociedade disciplinar, mas que se aprimoram as técnicas “com o objetivo de vincular a verdade ao sujeito” (FOUCAULT, 1997, p. 30). Podemos inferir que há um borramento de fronteiras, já que na atualidade a coexistência na comunidade (Castel, 2008) se torna fundamental para constituir sujeitos produtivos e úteis a sociedade.

Em relação aos surdos, eles são constituídos permanentemente, tanto pela norma ouvinte quanto pela norma surda. Por estarem fixados historicamente num lugar de (a)normalização, não conseguem ter só uma escola de surdos ou um espaço unicamente destinado a si. Outro fator é que, mesmo estando numa comunidade surda entendida como um lugar seguro, nela terão gradientes de participação, não apenas dos surdos, mas também dos ouvintes que coexistem no mesmo espaço. Portanto, o espaço da escola de surdos e da comunidade surda pode ser um espaço de convivência entre pares, com os mesmos códigos linguísticos, mas, pelo fato de a educação de surdos estar intrinsecamente pautada pela educação especial, por mais que eles tentem se desvencilhar da normalização com vistas unicamente à correção do corpo, os surdos estão vinculados a uma normalização muito mais sutil, que é a normalização surda.

#### 4.1.2 Pureza imaginada e ameaçada do ser surdo

*A comunidade surda anseia por uma escola que não seja adjetivada de especial, uma escola regular que tenha o máximo de alunos surdos para compartilhar saberes lingüísticos, culturais e políticos, onde a língua de sinais seja a língua da escola, dos professores e funcionários. Que seja um ensino público e de qualidade como em qualquer outra escola, de onde saiam seguros de seus conhecimentos, aptos à cidadania e preparados para o trabalho e para a inclusão social. (SILVA, 2008, p. 80-81)*

**Quadro 13:** Sonho de pureza imaginado

**Fonte:** Elaborado pela autora

Início com o excerto acima na tentativa de mostrar o quanto os surdos, em suas narrativas, demonstram um sonho de pureza, tanto de uma comunidade surda que se quer, quanto de uma escola que se almeja ter. Conforme é possível ver no excerto, o espaço requerido pelo surdo é aquele em que a língua de sinais seja reconhecida como primeira língua, sendo seus artefatos culturais e políticos respeitados. Entretanto, esse sonho de pureza imaginado é ameaçado, uma vez que

a educação de surdos e os sujeitos surdos são localizados na educação especial, que a todo tempo os coloca em uma posição de deficientes, anormais, etc.

Poderíamos dizer, segundo Bauman (1998, p. 13), que a “pureza é um ideal, uma visão da condição que ainda precisa ser criada, ou da que precisa ser diligentemente protegida contra as disparidades genuínas ou imaginadas”. Assim, o sonho de pureza alimentado pelo ser surdo vem a ser um ideal pansófico, já que na Contemporaneidade se torna impossível traçar fronteiras. No caso dos surdos, ainda que sua comunidade surda seja pensada modernamente, a forma de vida que ela leva também é contemporânea, permitindo que os surdos se coloquem em movimentos de luta e de resistência alicerçados, muitas vezes, em discursos que folclorizam as diferenças. Ao trazer a noção de “folclorização das diferenças” remeto-me a uma leitura possível dos movimentos identitários culturais de nosso tempo. Muitos grupos culturais, por perderem a dimensão histórica das causas pelas quais lutam, acabam esmaecendo as razões políticas que mobilizam as lutas culturais. Manter o sonho de pureza na forma de ser surdo ou ter uma comunidade surda pautada por “uma única norma surda”, a cada dia parece ser algo mais distante do sonho moderno criado e alimentado pelos surdos, principalmente diante do crescimento da inclusão e dos incentivos a pluralização das formas de ser. Desse modo,

para ser mais preciso, esse ideal ainda pode pairar sobre o mundo e a vida de um homem ou mulher líquido-moderno – mas somente como um sonho que não mais se espera possa se tornar realidade e que raramente se deseja ver transformado em realidade; um sonho noturno que quase se dissipa à luz do dia (BAUMAN, 2005, p. 144).

Sendo assim, ter uma comunidade surda ou uma escola de surdos em que os sujeitos inseridos sejam todos iguais frente a uma norma estabelecida torna-se um sonho. Na sociedade líquida moderna, os modelos de pureza mudam, e ser um surdo puro hoje pode significar não sê-lo amanhã. Numa sociedade em que cada vez os discursos da inclusão ganham mais força, em que “todos devem estar incluídos”, talvez continuar com a pretensão do sonho de pureza da comunidade e do ser surdo possa significar o próprio enfraquecimento daqueles que compartilham a cultura surda. Importante frisar que, embora os modelos de pureza mudem, a vontade de pureza não muda. Esta vem alicerçada a um pensamento moderno que não perpassa só os surdos, mas também qualquer outro grupo cultural. Para os

surdos, diferentemente dos outros grupos culturais, parece-me que a vontade de pureza ganha mais força e vem a ser uma marca do ser surdo, já que a comunidade é alimentada e se movimenta através desse sonho.

Segundo Bauman (1998), a pureza é uma visão da ordem advinda da modernidade. Ela vem alicerçada na ideia de que é preciso encontrar lugares justos e convenientes para aquelas “coisas fora do lugar”. Bauman (1998, p. 14) alerta que “o mundo dos que procuram a pureza é simplesmente pequeno demais para acomodá-las”. Com isso, quero dizer que, com a multiplicação das normas na Contemporaneidade, o sonho de pureza, da limpeza, da vida feliz para sempre, como proferido nas narrativas surdas, somem e os sujeitos surdos passam a viver numa outra lógica de estrutura de vida, que é a vida tensionada em comunidade, discutida, em negociação permanente com a diferença, em que a todo momento se necessita do outro para poder se distinguir. Trago a seguir algumas narrativas que exemplificam a pureza imaginada pelos surdos, bem como demonstram a afirmação de que estar entre seus iguais permite ter uma vida feliz.

*O povo surdo precisa estudar, debater e adquirir autonomia para formar outros surdos em sua opinião e sua consciência de um sujeito pertencente à comunidade surda. (SILVEIRA, 2006, p. 130)*

*Com a minha identificação com outros surdos, pude narrar-me como surdo. Consegui enxergar meu rosto e consegui me posicionar, mesmo diante de situações de constrangimentos vividas em meu dia-a-dia com os ouvintes, como um sujeito surdo. (REICHERT, 2006, p. 37)*

*Para que tenhamos comunidade surda, inerentemente é preciso um grupo de pessoas com características transparentes iguais. Um grupo que se identifique como surdos. (MIRANDA, 2001, p. 26)*

*O currículo eu penso que precisa ser organizado pelos surdos, e meu estudo, embora seja inicial, quer contribuir para isso. (SILVEIRA, 2006, p. 15)*

*Numa comunidade, todos nos entendemos bem, podemos confiar. Nunca somos estranhos entre nós. Viver com boa vontade. Ter uma comunidade imaginária produz uma sensação de aconchego. (MIRANDA, 2007, p. 37)*

*[...] é muito importante ter a maioria surda na escola de surdos. Não adianta dizer que estamos apenas em um começo, porque algumas coisas estão mudando muito lentamente. (SILVEIRA, 2006, p. 123)*

**Quadro 14:** Estar entre os iguais permite vida feliz

**Fonte:** Elaborado pela autora

No quadro, é possível visualizar um forte acento por parte dos surdos na necessidade de ter um espaço que seja só seu; segundo eles, é nesse espaço que podem olhar para si a partir de seus iguais. Para os sujeitos surdos, ter a maioria de

surdos, uma pedagogia surda<sup>11</sup>, um currículo organizado por surdos e pessoas com características transparentemente iguais supõe purificar a alma surda. No quadro acima, pode-se ver também a ênfase na escola e na comunidade surda como espaços de constituição do ser surdo e de sua purificação.

As tentativas de se estabelecerem fronteiras entre um noção de sujeito surdo forjada na Modernidade e formas surdas de ser criadas na Contemporaneidade, tornam-se inconsistentes. Na Contemporaneidade, uma comunidade, mesmo que seja pensada como um lugar seguro, de aconchego, torna-se vulnerável à vigilância contínua. Isso porque ela se vincula aos temas mais enfatizados na atualidade, que são identidade, diferença, diversidade e a própria noção de comunidade. Enredada nesses temas, a escola de surdos e a comunidade surda, ao tomá-los para si e enfatizá-los como uma marca de seus movimentos, acarretam o próprio enfraquecimento da comunidade surda. Refiro-me à comunidade surda que, ao requerer uma forma de ser surdo pautada por uma única norma surda, se torna ameaçada, uma vez que, na atualidade, “cada modelo de pureza tem sua própria sujeira que precisa ser varrida” (BAUMAN, 1998, p. 20).

No caso dos surdos, pensar na possibilidade de ser um surdo, de ter uma escola de surdos e uma comunidade protegida daquilo que é indesejado, inclusive do que é criado no interior da própria comunidade torna-se inviável, já que tanto os surdos quanto os espaços que eles ocupam são perpassados por novos discursos e novos modelos de ser e estar em sociedade. O que quero mostrar é que a vontade de limpeza que impera como uma marca da comunidade surda é imaginária. No interior dela, há sempre algo ou alguém que desacomoda, que está alheio ao modelo que se quer e que, por isso, precisa ser varrido. Esse é um dos impasses contemporâneos vivenciados pela comunidade surda que têm gerado a sua própria crise. Atualmente, com a simultaneidade dos acontecimentos rompendo com a linearidade do tempo e também com a ideia de transcendência e estrutura, é impossível traçar fronteiras nítidas. Segundo Bauman (1998, p. 20), “com os modelos de pureza que mudam demasiadamente depressa para que as habilidades da purificação se dêem conta disso, já nada parece seguro: a incerteza e a desconfiança governam a época”.

---

<sup>11</sup> Para Miranda (2007, p. 136) uma pedagogia surda seria “transformar a cultura surda num construto central de nossas salas de aula e de nossos currículos, focalizando a aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças surdas, ao poder e às histórias dos surdos.”

Poderíamos dizer, então, que a comunidade surda, ovacionada como um “porto seguro” pelos surdos demonstra estar tensionada, pois dentro dela torna-se insuficiente ser “apenas surdo”. Numa concepção moderna de sujeito e comunidade, integrar um grupo, compartilhar de uma forma de ser, poderia significar ter uma representação de ser surdo universal.

A língua de sinais, que é a grande articuladora da comunidade surda, por vezes não “é pura” no interior da própria comunidade surda. O excerto abaixo evidencia tal afirmação:

A cada comunidade indígena que fomos, *encontramos índios surdos que fazem uso dos sinais e verificamos que, nem sempre, nesta mesma comunidade, outro surdo faz uso destes mesmos sinais* (VILHALVA, 2009, p.14).

**Quadro 15:** Uma comunidade surda tensionada  
**Fonte:** Elaborado pela autora

Nas narrativas surdas analisadas, a ênfase dada à Língua de Sinais como articuladora da comunidade surda é recorrente; a língua aparece como principal “característica” para que se seja um surdo puro dentro da comunidade surda, como é possível perceber nas narrativas que seguem:

Na família de ouvintes com filho surdo, o filho não participa das Associações de surdos e não tem contato com outro surdo. Na comunidade surda 95% são filhos de ouvintes. *O surdo que não aprende a LIBRAS fica isolado na sociedade [...].* (SCHMITT, 2008, p. 21)

*Nós surdos temos a necessidade de ter uma Pedagogia que nos oriente ao caminho do conhecimento, que nos faça ler o mundo com a Língua de Sinais.* (SILVA, 2008, p. 36)

*[...] dentro da cultura surda, a única língua reconhecida como própria é – no sentido de ser aceita como representação legítima da identidade surda – a LS.* (AVELAR, 2010, p. 52)

**Quadro 16:** Língua de sinais como principal elemento para ser um surdo puro  
**Fonte:** Elaborado pela autora

O quadro acima demonstra a importância dada à língua de sinais. O que se mostra impotente é a forma como a Língua de Sinais, entendida enquanto um elemento cultural, vem sendo requerida pelos surdos. Sendo a Libras considerada oficial no Brasil a partir de 2002, através do decreto Lei nº 10.436, torna-se fundamental que a comunidade surda faça outros movimentos, que não continuar reivindicando por formas surdas de ser na Libras, na comunidade surda, na escola de surdos. Wrigley (1996, tradução livre do original) afirma que:

A pureza linguística e étnica é uma armadilha que opera sob princípios semelhantes tanto no mundo dos Surdos como no dos que ouvem. Tal ambiente de limitações é uma parte das práticas previstas da construção da cultura. Ela é usada para excluir, bem como para incluir, mas muitas vezes é brutal em sua operação.

Na mesma direção, Guedes (2009, p. 47) escreve que “é preciso neste momento constituir outras possibilidades de ser surdo e de viver a experiência visual”. Trago essa afirmação com o propósito de provocar o surdo (e a mim mesma como pesquisadora) no sentido de mostrar que, ao estar enredado e ao fazer uso dos discursos contemporâneos, fica impossível pensar numa forma de ser. Ter uma comunidade surda ou uma escola de surdos enredadas pelo padrão da norma surda passa a ser apenas mais um sonho, já que os surdos também são cada vez mais mediados por um tempo flexível, líquido, que está todo o tempo em movimento. Entretanto, continuar reivindicando por esse sonho pode significar, como foi referido antes, a própria ameaça à comunidade surda. Não quero dizer que ela vá se “esfumaçar”, mas poderá enfraquecer, visto que, “num mundo constantemente em movimento, a angústia que se condensou no medo dos estranhos impregna a totalidade da vida diária – preenche todo fragmento e toda ranhura da condição humana” (BAUMAN, 1998, p. 21). A simples luta para que haja um espaço unicamente de surdos e que a língua de sinais seja reconhecida como primeira língua torna-se infundada. Frente ao Estado e às políticas de inclusão, os surdos podem ser deslocados para outros espaços que não só de surdos, visto que terão supostamente intérprete de Libras e, portanto, o aparente reconhecimento da sua língua natural.

Vale lembrar que, se a comunidade surda tem a escola de surdos como seu principal espaço de articulação, o risco da inclusão passa a ser uma ameaça a esse grupo. Sendo a escola, na maioria dos casos, o principal espaço de encontro entre pares, no caso da inclusão, a decisão de aproximar os surdos de outros e da cultura surda torna-se um critério da família.

Portanto, continuar lutando pelo sonho de pureza da comunidade surda vem a ser uma armadilha para os próprios surdos e a sua comunidade. Conforme diz Lopes (2007, p. 88),

Não há uma única forma de ser surdo, e não há uma essência acima de qualquer atravessamento cultural; há, sim, representações,

códigos, sentimentos compartilhados por um grupo de pessoas, todos forjados nas experiências vivenciadas por sujeitos surdos diferentes e em espaços distintos.

Nesse sentido, não há uma essência, uma única forma de ser surdo que possa traduzir toda a diferença surda de forma homogênea. Sendo o sonho de pureza imaginado e, por vezes, traduzido na própria ameaça ao ser surdo como uma marca dos sujeitos surdos, é chegada a hora de fazermos outros movimentos, que não aqueles voltados a estabelecer fronteiras. Provoco pensar as fronteiras como algo em movimento no interior da própria comunidade surda, onde os “vizinhos do lado” inteiramente familiares e sem nenhum problema podem da noite para o dia converter-se em estranhos aterrorizantes” (BAUMAN, 2008, p. 20-21). Assim, o modelo de pureza pensado hoje pode ser outro amanhã ou pode tornar-se uma ameaça para si mesmo e para aqueles que compartilham a mesma “vizinhança”.

#### 4.1.3 Sentimento de Segurança/Sensação de Independência do ser surdo

As companhias ou a sociedade podem ser más; mas não a comunidade. *Comunidade sentimos é sempre uma coisa boa [...] “Comunidade” produz uma sensação boa por causa dos significados que a palavra “comunidade” carrega [...]* Para começar a comunidade é um lugar cálido, um lugar confortável e aconchegante. *É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado. Lá fora, na rua, toda sorte de perigo está à espreita, temos que estar alertas quando saímos, prestar atenção com quem falamos e a quem nos fala, estar de prontidão a cada minuto [...]*. (MIRANDA, 2007, p. 36)

**Quadro 17:** Sentimento de segurança  
**Fonte:** Elaborado pela autora

Parto dessa afirmação feita por Miranda para mostrar o quanto está impregnada, na alma surda, a comunidade como uma possibilidade de salvação do grupo surdo. É atribuído a ela o dever de tirar “os desabrigados” de uma forma de ser e de viver, a fim de recolocá-los dentro de um lugar onde se construa e se estabeleça uma alteridade surda – nesse caso, a comunidade surda.

Utilizo o termo *sentimento de segurança* para dizer que a comunidade surda vivencia “tal espírito” ao colocar-se como uma possível salvação de todos os riscos exteriores, principalmente daqueles que se referem aos ouvintes. Para Esposito (2009, p. 111-112), “um dos maiores perigos para nossa sociedade indica [...] a centralidade que está assumindo a questão imunitária”. Tal questão não difere da

comunidade surda, pois, imediatamente, quando os surdos falam desse espaço, relatam que ele os livra do risco de contaminação, normalmente vinculado às práticas ouvintistas<sup>12</sup>. Tentando fazer um deslocamento da ideia de Skliar sobre ouvintismo, proponho pensar em práticas audistas, já que considero mais produtivo. Produtivo porque todos os surdos, em suas narrativas, num primeiro momento, utilizam o ouvinte para poderem olhar para si e narrar-se. Isso quer dizer que os surdos estão muito mais vinculados por práticas audistas. Assim, o audismo é mais produtivo no sentido de não ser contra os ouvintes. Nesse caso, o império da audição é aceito como forma de normalidade, tanto pelos ouvintes quanto pelos próprios surdos. E o espírito de luta está muito associado a esse sentimento de segurança – os movimentos surdos são prova disso. Através desses movimentos, os surdos fazem reivindicações em prol de terem seus direitos reconhecidos, para que não fiquem à mercê de decisões feitas pela comunidade ouvinte.

Contudo, entendo que esse sentimento de segurança proferido pelos surdos também é provisório e alimentado pela Modernidade, uma vez que, na própria comunidade de surdos, existe a imposição de uma forma de ser e posicionar-se, de uma forma de usar os sinais, com regras particulares. Mesmo dentro do espaço interno, há interferências dos surdos sobre o outro surdo que fazem com que esses sujeitos sejam de uma maneira desejada pela comunidade surda. Por outro lado, tal sentimento de segurança é produtivo, pois, além de ser um dos elementos que caracterizam uma comunidade, possibilita que os surdos criem uma identidade surda a partir das normas surdas forjadas no interior do grupo. Uma marca que é possível ver é a necessidade de diferenciação. Quando os surdos dizem que querem uma comunidade de “relações internas” onde possam “ser eles mesmos”, estão reafirmando que estar numa comunidade surda pressupõe diferenciar-se o mais rápido possível daquela que é de ouvintes.

Como uma das características da comunidade surda, o sentimento de segurança pode ser compreendido nos excertos que seguem:

---

<sup>12</sup> Segundo Skliar (1998, p. 15), o ouvintismo pode ser definido como “um conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse um ouvinte”.

Aqui na comunidade *estamos seguros*, não há perigos ocultos em cantos escuros. (MIRANDA, 2007, p. 37)

[...] *entre os surdos [...] sentia-me morador em um país de surdos*. (REICHERT, 2006, p. 37)

[...] fazer um movimento na busca de ser comunidade com *relações internas*. (MIRANDA, 2001, p. 26)

[...] lá era o lugar que me sentia à vontade e que podia ser eu mesma sem me *preocupar com os ouvintes*. (CAMPOS, 2008, p. 22-23)

**Quadro 18:** Na comunidade, estamos imunes

**Fonte:** Elaborado pela autora

Considerando-se os excertos, é possível inferir que a comunidade é vista como um lugar seguro, onde não há perigos, um lugar de relações internas, um espaço onde não se tem a preocupação com os ouvintes. Há aí outra marca, que é a possibilidade de salvação dos ouvintes. Estar dentro de uma comunidade pressupõe estar imune às práticas ouvintistas e a qualquer forma de vida que não seja “ser surdo”. Também é possível mencionar a “exaltação da comunidade” como uma marca, em que se ovaciona a comunidade e se levantam bandeiras em prol do reconhecimento da diferença surda e linguística. Assim, os surdos, ao “estarem imunes” na comunidade surda, acreditam que podem ser vistos pelo viés de sua diferença cultural. Todas essas são enunciações que aqui chamo de sentimento de segurança porque demonstram que a comunidade é tida como um espaço de salvação dos males que as “práticas ouvintistas” ocasionam/ocasionaram.

A sensação de independência é outro elemento que caracteriza a comunidade surda. Refere-se ao espaço da comunidade como o lugar em que se alcança a “verdadeira identidade surda” ou como o lugar que possibilita fazer aquilo que antes, ou fora desse espaço, não era permitido. Tal sensação pode-se verificar nos escritos surdos que seguem:

*Inquietações que partiram da minha chegada à comunidade surda. Nasci e cresci na comunidade ouvinte e nem sempre se quer me dei conta que de ouvinte passei a ser surda, pensava que era apenas um “problema” que eu tinha. Quando cheguei a Santa Catarina e fui descoberta por alguns surdos tudo mudou de foco. Senti que encontrei a solução para aquele “problema” e a parte que faltava para ser eu mesma. (CAMPOS, 2008, p. 15)*

*A comunidade surda [...] possibilitou a construção do meu ideal de futuro, redefiniu minha história de vida, minha voz, minha atitude em relação às adversidades. Causou uma verdadeira revolução na minha vida. (REZENDE, 2010, p. 16)*

*Desde abril daquele ano, tive a oportunidade de propor novas medidas às propostas da SMED do município. Propus o início de um contato junto aos outros surdos, trazendo-os para a realidade da quantidade, buscando uni-los em torno de uma causa. Para maior integração social, busquei a abertura de um curso de língua de sinais para professores e comunidade ouvinte. Este curso foi longe, teve vinte e seis inscritos. Mas o que mais se evidenciou nesse contato foi o despertar da consciência surda para a comunidade surda. Aconteceu entre os surdos o início de sua identificação como surdos, o surgir do sentimento de igualdade e posição autônoma na afirmação de pertença ao grupo ou comunidade surda. (MIRANDA, 2001, p. 15)*

**Quadro 19:** Sensação de independência

**Fonte:** Elaborado pela autora

A sensação de independência é atravessada pelo sentimento de “estar/sentir-se livre”. Esse estar livre refere-se a 100% das narrativas surdas analisadas. Sentir-se independente aparece como uma reafirmação de que “somos iguais” e, por isso, temos o direito de pertencimento e de reivindicação frente a todos. O que chama a atenção nessa sensação de independência presente nos materiais é que os surdos, ao falarem de si, trazem consigo o referente ouvinte. Estabelecendo relações entre os materiais, pergunto: que processo de construção de independência se dá nesse sujeito se ele não consegue olhar para si de outro lugar?

O que tenho identificado nos materiais de pesquisa é que a sensação de independência referida pelos surdos é provisória. Percebe-se, nas narrativas surdas, que o ouvinte é colocado como “fonte de todo mal” e o surdo “como aquele que está colocado ao lado da salvação e da proclamação da identidade surda” (LOPES, 2010, p. 4). Parece-me que o ouvinte é o pilar para que o surdo possa alcançar sua independência. Nesse sentido, quando um surdo diz “encontrei a solução para aquele ‘problema’ e a parte que faltava para ser eu mesma”, explicita-se a marca de afirmação da identidade junto ao grupo. Há a “necessidade de pertencer”, ao mesmo tempo em que é necessário “restabelecer a certeza de que realmente pertencemos” (SILVERSTONE, 1999, p. 181). Do mesmo modo, quando os surdos dizem que a comunidade surda “causou uma verdadeira revolução” na sua vida, evidencia-se outra marca presente nas narrativas, que é uma virada radical na forma de ser

quando conquistam a “sensação de independência” e entram para o seio da comunidade surda. Se antes os surdos que não tinham conhecimento da comunidade surda sentiam-se oprimidos e não contavam com a possibilidade de ter “uma identidade surda”, há uma virada quando encontram os seus pares e têm a possibilidade de partilhar a cultura surda.

Outra marca presente nas narrativas é o sentimento de igualdade. Quando os surdos dizem que, na comunidade, a “afirmação de pertença” se faz presente, estão dizendo que, fora do grupo de iguais – nesse caso, surdos –, não têm a possibilidade de manter uma relação de igualdade.

Diante de tais enunciações, percebo que, embora a escola de surdos sirva de espaço para a construção da comunidade, ela não é o foco nas argumentações dos sujeitos surdos. Pensei, pelo fato de os surdos darem tanto valor à escola de surdos, que ela fosse aparecer com muita força nas narrativas surdas. Diferentemente disso, ao deparar-me com as narrativas, percebi que eles narravam a escola de ouvintes. Embora os surdos narrem as duas escolas, há ênfases diferentes: na escola de ouvintes, eles depositam suas experiências; na escola de surdos, colocam a expectativa. Tal distinção é passível de ser verificada nos excertos que seguem:

Era revoltada com a minha condição de surdez, não aceitava a surdez achando que era castigo de Deus e me isolava, isto ocorria porque a escola oralista não permitia eu ter *identidade surda* procurando fazer com que eu aprenda e seja igual às pessoas ouvintes. (STROBEL, 2006, p. 12)

Sou surda de nascença e cresci solitária longe da escola de surdos, da comunidade surda, de professores surdos, da pedagogia surda e de todos os componentes que favorecem a *construção da identidade e diferença cultural e lingüística*. (CAMPOS, 2008, p. 11)

Quando tive oportunidade de conviver com outros surdos e quando eu aprendi a *língua de sinais*, percebi que ali, entre os surdos, eu não precisava mudar. Eu poderia ser desse jeito particular, pois não estava mais sozinho entre ouvintes. Sentia-me morador em um país de surdos. (REICHERT, 2006, p. 37)

*Meu encontro com os surdos e sua cultura tinha de acontecer*, mesmo tarde, quando eu já tinha perdido a noção dos signos constantes da palavra falada e conservava em meu repertório um punhado de palavras mal pronunciadas e mal significadas, dados todos os alvoreceres durante o espaço de 10 anos. (PERLIN, 2003, p. 19)

**Quadro 20:** Escola de surdos versus escola de ouvintes

**Fonte:** Elaborado pela autora

Podemos ver que a sensação de independência, um dos elementos que caracteriza a comunidade surda, pressupõe partilhar a cultura surda, tendo a língua

de sinais e, em consequência, uma identidade surda. Pode-se notar, nas narrativas dos surdos, que, para que isso ocorra, eles precisam estar “livres” dos ouvintes. Torna-se um tanto curiosa a necessidade de os surdos trazerem o referente ouvinte para falarem de si. Segundo Lopes (2006, p. 3), “a presença dos ouvintes nas narrativas surdas – como sendo o opositor binário do surdo – afasta o próprio surdo da possibilidade de fazer, de si mesmo, uma posição de referência à sua condição de ser surdo”. Nesse caso, evidencia-se outra marca, que é o sofrimento, visto que os surdos, em suas narrativas, explicitam fortemente o que passaram enquanto com os ouvintes. Essa é uma das razões pelas quais os ouvintes não são deixados de lado na luta surda e na forma de os surdos se verem e se narrarem. Embora acreditem que, ao pertencerem a uma comunidade surda, sejam independentes, os próprios surdos carecem de dependência dos ouvintes para falarem de si e para que suas próprias lutas sejam fortalecidas.

Ao estarem inseridos na comunidade, os surdos adquirem a sensação de que são independentes, fazendo referência ao fato de terem uma cultura própria e de não se sentirem mais alvos dos ouvintes. No entanto, os surdos continuam, em alguns espaços, principalmente dentro da escola especial para surdos e nos movimentos surdos, vivenciando outras formas de autorregulação, disciplinamento e controle, não só dos ouvintes, mas também dos próprios surdos que primam por uma “única forma” de representar a identidade surda.

Diante desses argumentos, chamo essa característica de sensação de independência, pois, ao trazer o termo “sensação”, quero mostrar que ela é provisória. Isso porque, dentro do próprio grupo surdo, há relações de poder – a própria comunidade impõe uma norma surda, ou seja, uma forma de ser surdo, para que esse indivíduo compartilhe o mesmo grupo.

Enfim, neste capítulo, não tive o intuito de determinar “as formas de ser surdo”. Procurei alertar para o fato de que as formas de vida vivenciadas pelos surdos na escola e em comunidade são tensionadas. Por isso, o lugar tranquilo e seguro para se viver passa a estar em crise permanente, já que, na Contemporaneidade, as fronteiras se tornam cada vez mais borradas. O risco da inclusão passa a tensionar a vida em comunidade, na medida em que os próprios surdos tomam para si os discursos da identidade e deles fazem uso, normalmente festejando as diferenças.

## **TECITURAS E AMARRAÇÕES FINAIS**

Tecer. Amarrar. Fechar. Interromper. Concluir. Verbos que expressam neste instante a necessidade de colocar um ponto final, mesmo que por um momento, nas linhas escritas, nos pensamentos e nas descobertas que fiz durante os dois anos de mestrado.

Ao iniciar a escrita desta dissertação, não imaginava aonde iria chegar, para que lugar meus materiais de análise iriam me conduzir. Ao longo da pesquisa, em meio a livros, textos, provocações intelectuais feitas por minha orientadora e junto ao meu parceiro de todas as horas, “o computador”, fui tentando desconstruir ideias, formular outras, a fim de construir uma trama com encadeamentos articulados entre si que pudessem trazer contribuições importantes para a área da educação e da educação de surdos.

Na pesquisa construída, tive o propósito de mostrar os caminhos que percorri. Apresentei as escolhas que fiz e como fui delineando meu objeto de pesquisa. Alertei para a importância da pesquisa do GIPES na construção do meu estudo. Foi a partir das inquietações geradas por essa pesquisa que pude perceber duas grandes verdades circulando na educação de surdos: a importância da escola de surdos para a educação e para o desenvolvimento de surdos; e a articulação positiva entre a escola de surdos e a comunidade surda.

Partindo das enunciações encontradas nos materiais da pesquisa do GIPES, fui engendrando minha investigação e percebi que analisar textos escritos por

surdos poderia ser produtivo, na medida em que me davam elementos importantes para problematizar verdades que eu começava a ver circular. Desse modo, ao ler diferentes textos escritos por surdos, observei que, em teses de doutorado e dissertações de mestrado, os surdos militavam pelo espaço da escola e da comunidade surda, sendo estas inquestionáveis.

Com a leitura desses textos escritos por surdos, defini minha pergunta de pesquisa: como os surdos narram a si próprios na relação escola e comunidade surda? Tendo-a como eixo orientador da dissertação, e após muitas formas de sistematização dos materiais, passei a questionar três grandes verdades que via aparecer neles: *a comunidade surda é o lugar de vida e onde se forjam as identidades surdas; a comunidade surda traduz um espaço surdo, seguro e tranquilo para se viver; e, por fim, a comunidade surda e a escola de surdos são espaços de tradução cultural surda que imprimem na alma surda uma forma de reivindicar permanentemente seus direitos.* Frente a essas verdades evidenciadas em meus materiais, estranhei a condição de inquestionabilidade e de naturalização do espaço da comunidade. Minha intenção, nesta dissertação, foi exatamente problematizar tais verdades naturalizadas na educação de surdos.

Buscando entender a escola de surdos, alertei que este espaço requerido pelos surdos se localiza na educação especial. Embora *escola especial para surdos* (como legalmente é chamada) e escola de surdos (nome usado pelos surdos) signifiquem espaços distintos para os sujeitos surdos, pois, ao apagarem o *especial* do nome, consideram que podem ser vistos por sua diferença cultural, ambas as expressões denominam o mesmo espaço no Brasil.

Também mostrei que essa escola, embora seja pautada pela lógica moderna, vivencia os impasses contemporâneos ao tomar discursos contemporâneos de identidade, diferença, comunidade e inclusão e a eles vincular-se. Apontei que tais impasses podem estar gerando a própria crise na comunidade surda, já que, por mais que os surdos se coloquem como um grupo cultural, por mais que seja permitido fazerem movimentos de luta, a comunidade surda, na Contemporaneidade, não consegue ter um espaço destinado unicamente a surdos.

Na tentativa de problematizar a afirmação da escola como espaço importante de articulação da comunidade surda, trouxe alguns deslocamentos da sociedade disciplinar para a sociedade de seguridade. Colada a essa diferenciação, afirmei que o descolamento da norma disciplinar para a norma entendida na sociedade de

seguridade traz outras configurações para a comunidade surda. Argumentei que a escola, vista pelo viés da norma disciplinar, é aquela que tem por função corrigir, reeducar, onde a norma já está dada e vai distinguir aqueles que são normais ou não. Pelo viés da norma regulamentadora, a norma é tirada de dentro dos próprios grupos; sendo assim, é do normal construído nos grupos que se define a norma.

Indiquei, ainda, que vejo esse deslocamento como fundamental para podermos pensar a educação de surdos e a articulação da escola com a comunidade surda, visto que isso configura a comunidade surda na atualidade de outras formas. Assim, se, na Modernidade, na norma disciplinar, o normal era o ouvinte, na atualidade, na escola de surdos e na comunidade surda, a norma passa ser o próprio surdo.

Frente a essas constatações, percebi que esse deslocamento pode estar gerando a crise na comunidade surda, já que na atualidade a comunidade surda também coexiste com a multiplicação das regras, para que todos possam estar incluídos nesse espaço. Não quis dizer que isso é ruim para a comunidade surda, até porque não é disso que se trata. Pelo contrário, afirmei que o espaço de abertura para as diferenças na Contemporaneidade traz conquistas importantes para comunidade surda, como, por exemplo, a oficialização da Libras.

Importante marcar novamente que, ao fazer essa diferenciação, não tive o intuito de demarcar tempo para os acontecimentos e até frisei que entendo que a norma disciplinar (sociedade disciplinar) e a norma regulamentadora (sociedade disciplinar) se imbricam na constituição dos sujeitos surdos. Com isso, mostrei que a história de medicalização do corpo surdo continua de muitas formas acontecendo, pois, mesmo que na atualidade os surdos tenham uma língua reconhecida e uma escola de surdos, eles continuam numa educação muito rígida e disciplinar de correção do corpo e suas histórias de vida marcam a deficiência, a (a)normalidade.

Assim, conduzi o leitor para o entendimento de que, embora se pense a escola de surdos e a comunidade surda como espaços tranquilos e seguros, os surdos lá convivem com a tensão da norma surda.

Argumentei sobre o importante papel da escola na constituição dos sujeitos surdos. Em sua maioria, os surdos têm o primeiro contato com seus pares no espaço escolar, podendo-se inferir que a escola é o principal espaço, mas não o único, de articulação da comunidade surda. Afirmei que o surdo, ao constituir-se e

ser constituído como surdo, principalmente no espaço escolar, é objetivado e subjetivado a ter um “jeito surdo de ser”.

Percebendo a comunidade surda tensionada pelos novos atravessamentos da Contemporaneidade, passei a ver os surdos constituídos entre marcas e fronteiras movimentadas não só no espaço escolar surdo, na comunidade surda, mas em relação a si e também quando chamam os ouvintes para poderem falar de si. Nesse sentido, argumentei que as fronteiras entendidas modernamente como dentro e fora, de limites, na Contemporaneidade, começam a ficar borradas e que um lugar tranquilo para se viver no interior da própria comunidade surda é inexistente. A escola de surdos e a comunidade surda, ao tomarem os discursos da Contemporaneidade, dizendo o que querem para si, produzindo sua própria norma, inserem-se em outra grade de leitura, impensada na Modernidade. Nessa grade de leitura, incluem-se o festejo das diferenças, a folclorização dos diferentes grupos, a proliferação das comunidades e o próprio alargamento da norma, com o propósito de manter todos úteis e produtivos a um tempo e a um espaço.

Salientei que os surdos são constituídos, mesmo num espaço destinado para eles, tanto pela norma ouvinte quanto pela norma surda. Nos espaços de convívio surdo, há gradientes de participação, não somente dos surdos, mas também dos ouvintes que coexistem nesse espaço.

Indiquei que, na Contemporaneidade, almejar uma escola e uma comunidade surda em que se tenha um “jeito surdo de ser” torna-se inviável e apenas mais um sonho, já que, com o alargamento dos processos de normalização, os modelos de pureza, podem ser outros amanhã. Tentei alertar para o fato de que, com o discurso da inclusão cada vez mais contundente em nossos dias, continuar lutando por uma comunidade surda que tenha a maioria surda, pode gerar o próprio esmaecimento do grupo surdo.

Argumentei que a vontade de pureza imaginada pelo surdo continuará sendo apenas mais um sonho. No interior do próprio grupo surdo, existe alguém sempre alheio ao modelo que se quer ou que se pensa ter. Afirmei que esse é um dos grandes impasses da comunidade surda e tem gerado sua própria crise, uma vez que, na vida líquida moderna, as fronteiras se borram, tornando-se impossível pensar em zonas fronteiriças estáticas.

Mostrei que o sentimento de segurança alimentado pelos surdos que estão inseridos na comunidade surda é provisório, pois nela existem também imposições

forjadas pela norma surda vigente, por uma forma de ser e se posicionar frente aos outros. Dei ênfase também à sensação de independência que os surdos adquirem ao estarem no espaço da escola e da comunidade surda, normalmente fazendo referência ao fato de que lá não se sentem mais dependentes dos ouvintes. Na própria escola de surdos e na comunidade surda, os surdos, de forma sutil e muito mais produtiva, continuam sendo regulados e disciplinados, tanto pelos ouvintes quanto pelos surdos.

Nesta dissertação, tentei mostrar que, embora entenda que a comunidade surda é marcada por uma forma de vida moderna, na busca por um coletivo, pela segurança, não há como negar que, com o deslocamento da disciplina para a seguridade, outros atravessamentos discursivos configuram a comunidade surda e o sujeito pedagógico de outras formas. Mesmo que o normal surdo seja pautado pela escola e, portanto, por práticas disciplinares, na Contemporaneidade, com o festejo das diferenças, com a permissividade dada ao sujeito de dizer o que quer ou não para si, torna-se possível reagir e criar fissuras.

Ao enfatizar que os surdos são marcados pela disciplina e, posteriormente, pela norma surda, quis mostrar que a condução do surdo na escola de surdos, dando-se pelo limite linguístico, fabrica e pedagogiza o “jeito surdo de ser”. Falo em pedagogização porque as ações dos surdos, que são constituídos prioritariamente pelo espaço escolar, sendo a escola o principal espaço de encontro com pares, são intrinsecamente ligadas àquelas ali aprendidas. Os surdos nascem (na maioria dos casos, em famílias de ouvintes) e ficam “avulsos” até entrarem numa comunidade surda, ou seja, estando a escola, no caso dos surdos, intimamente relacionada com a comunidade surda, esta passa a ser balizada o tempo inteiro pela pedagogia incitada no espaço escolar.

Não quis mostrar “as formas de ser surdo”, mas aponte que as formas de vida vivenciadas pelos surdos na escola e em comunidade não são tão tranquilas e seguras, isso porque, na atualidade, as fronteiras tornam-se cada vez mais borradas e o risco da inclusão passa a tensionar a vida em comunidade. Ao mesmo tempo, os surdos também fazem uso dos discursos que festejam as diferenças. Poder-se-ia perguntar: isso é bom ou ruim? Como diria minha orientadora, essa não é a melhor pergunta.

Talvez valha pensar por outro lado. Sendo a escola de surdos vista em meus materiais como o principal espaço de articulação da comunidade surda, como fazer

outros movimentos? Como pensar a inclusão na promoção da diferença surda? Sendo a inclusão um dos desafios contemporâneos, talvez num outro momento, numa outra pesquisa, seja pertinente a seguinte provocação: como pensar outras formas de vida surda, para além do espaço escolar surdo, em uma época em que a inclusão se torna um imperativo de Estado? Essas são perguntas que me faço nas in/conclusões da escrita desta dissertação.

Reconheço que outros caminhos poderiam ser trilhados, outras análises poderiam ser feitas e outras, ainda, poderiam ser aprofundadas. Porém, devido ao tempo do curso de mestrado e ao tempo de minhas descobertas, apresentei aquilo que tornou-se possível de ser realizado. Assim como Foucault (2003, p. 229), guardadas as devidas proporções, “eu tateio, fabrico, como posso”. Nessa medida, o estudo até aqui desenvolvido me fez aprender que jamais conseguiremos dar conta de tudo. Por isso tateei, fabriquei este estudo, ciente de minhas limitações, mas tendo a certeza de que fiz tudo o que estava ao meu alcance.

## REFERÊNCIAS

- ACORSI, Roberta. “Pra certas coisas ele é devagar”: notas sobre o tempo escolar. In: COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2006, Rio de Janeiro. **Anais do III Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação**: Foucault 80 anos. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.
- ARNOLD, Delci Knebelkamp. Dificuldade de aprendizagem em tempo de escola para todos. In: LOPES, Maura Corcini; DAL’IGNA, Maria Cláudia. **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Editora da Ulbra, 2007, p. 89-113.
- AVELAR, Thaís Fleury. **A questão da padronização lingüística de sinais nos atores-tradutores surdos do curso Letras-Libras da UFSC**: estudo descritivo e lexicográfico do sinal “cultura”. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.
- BAUMAN, Zigmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- \_\_\_\_\_, Zigmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- \_\_\_\_\_, Zigmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BENVENUTO, Andrea. O surdo e o inaudito. A escuta de Michel Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 227-246.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**: o caráter produtivo da educação infantil. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.
- \_\_\_\_\_, Maria Isabel. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CALDAS, Ana Luiz Paganelli. **O filosofar na arte da criança surda**. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.
- CAMPOS, Mariana de Lima Iaac Leandro. **Cultura surda**: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular? Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.
- CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: CASTEL, Robert; WANDERLEY, Luiz Eduardo W.; WANDERLEY, Mariângela Belfiore (Orgs.). **Desigualdade e questão social**. São Paulo: EDUC, 2008, p. 17-50.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHIELLA, Vânia Elisabeth. **Marcas surdas**: escola, família, associação, comunidade, e universidade constituindo cultura e diferença surda. Dissertação (Mestrado em Educação). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.

COUTINHO, Karyne Dias. **A emergência da psicopedagogia no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. São Paulo: UNESP, 2005.

ESPOSITO, Roberto. **Comunidad, inmunidad y biopolítica**. Espanha: Herder, 2009.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Veja, 2000.

FABRIS, Elí Henn. A produção do aluno nos pareceres descritivos: mecanismos de normalização em ação. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 51-67.

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

\_\_\_\_\_, Márcio Alves. Entre monstros, onanistas e incorrigíveis: as noções de “normal” e “anormal” nos cursos de Michel Foucault no Collège de France. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 239-253.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. **Michel Foucault - Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

\_\_\_\_\_, Michel. A hermenêutica do sujeito. In: **Resumo dos cursos do Collège de France**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 118-134.

\_\_\_\_\_, Michel. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

\_\_\_\_\_, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a.

\_\_\_\_\_, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2003b.

\_\_\_\_\_, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

\_\_\_\_\_, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2008b.

\_\_\_\_\_, Michel. Verité, pouvoir et soi. (entretien avec R. Martain Université du Vermont, 25 de octobre, 1982). Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**. v. 4. Paris: Gallimard, 1994, p. 777-783. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/verdade.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

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

GALLO, Sílvio. Entre Édipos e o anti-Édipo: estratégias para uma vida não-fascista. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 363-376.

GALLO, Sílvio; VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio para uma filosofia da educação. **Revista Educação** - Especial Biblioteca do Professor - Foucault pensa a educação, v. 3. São Paulo: Editora Segmento, 2007, p. 16-25.

GUEDES, Betina Silva. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 33-49.

GUEDES, Betina Silva. **Sobre surdos, bocas e mãos**: saberes que constituem o currículo de fonoaudiologia. Dissertação (Mestrado em Educação). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

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

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOUAISS, A., Villar M. de S.; FRANCO, F. M. de (Orgs.). **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1999.

KLAUS, Viviane. **A família na escola**: uma aliança produtiva. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; RIOLFI, Cláudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima (Orgs.). **Escola viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. In: São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p.113-132.

\_\_\_\_\_, Jorge. Tecnologias do EU e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**. Estudos Foucaultianos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 35-86.

\_\_\_\_\_, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, jan./jun. Porto Alegre: 2004.

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

\_\_\_\_\_, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Editora da Ulbra, 2007, p. 11-33.

\_\_\_\_\_, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_, Maura Corcini. Narrativas surdas: a condução das condutas dos escolares. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo

Horizonte. **Anais do XV Endipe** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 25-37.

LOPES, Maura Corcini et al. **A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul**. Relatório de Pesquisa (Programa de Pós-Graduação em Educação). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, v. 24, edição especial, jul./dez. Florianópolis, 2006, p. 81-100.

LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. Uma educação moderna e disciplinar. Entrevista. **Revista IHU**, n. 332, jun. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010, p. 42-45.

LULKIN, Sérgio Andrés. **O silêncio disciplinado**: a invenção dos surdos a partir das representações ouvintes. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Políticas de inclusão: produção da anormalidade pelo discurso da diferença. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais do XV Endipe** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 2-12.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; MELLO, Vanessa Scheid Santana de. Atendimento educacional especializado na escola regular: espaço para classificação e normalização dos alunos. **Anped Sul**, 2010.

MIRANDA, Wilson de Oliveira. **Comunidade dos surdos**: olhares sobre os contatos culturais. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

\_\_\_\_\_, Wilson de Oliveira. **A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos**. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

PERLIN, Gládis Terezinha. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro. **História do povo surdo em Porto Alegre**: imagens e sinais de uma trajetória cultural. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

RECH, Tatiana Luiza. **A inclusão escolar no Governo FHC**: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece. Dissertação (Mestrado em Educação). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

REICHERT, André. **Mídia televisiva sem som**. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

REIS, Flaviane. **Pedagogia dos surdos professor surdo**: a política e a poética da transgressão pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

REZENDE, Patrícia Luiza. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

ROSE, Nikolas. The death of the social? Re-figuring the territory of government. **Economy and Society**, v. 25, n. 3. London: Routledge, 1996.

SCHMITT, Deonísio. **Contextualização da trajetória dos surdos e educação dos surdos em Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: das políticas às práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_, Tomaz Tadeu da. Dr. Nietzsche, curriculista - com um pequena ajuda do professor Deleuze. In: CORAZZA, Sandra; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 35-57.

SILVEIRA, Carolina Hessel da. **Estudos surdos no currículo da educação de surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia**. São Paulo: Loyola, 1999.

SKLIAR, Carlos. **Surdez**: um olhar sobre as diferenças (Org.). Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

VARELA, Júlia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e educação. São Paulo: Cortez, 1996, p.73-106.

VARELA, Júlia; ÁLVAREZ-ÚRIA, Fernando. **Arquelología de la escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.

VEIGA-NETO, Alfredo. Regulação Social e Disciplina. Suplemento NH na Escola. **Jornal NH**. Novo Hamburgo, 1999.

\_\_\_\_\_, Alfredo. 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, 2000a, p. 13.

\_\_\_\_\_, Alfredo. Espacios que producen. In: GVIRTZ, S. (Org.) **Textos para repensar el día a día escolar**: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. Buenos Aires: Santillana, 2000b.

\_\_\_\_\_, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000c. p. 179-217.

\_\_\_\_\_, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/ago. Belo Horizonte: 2003.

\_\_\_\_\_, Alfredo. Currículo, cultura e sociedade. **Educação Unisinos**, v.5, n. 9 jul./dez. São Leopoldo: UNISINOS, 2004a.

\_\_\_\_\_, Alfredo. **Foucault & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

\_\_\_\_\_, Alfredo. Dominação, violência, poder educação escolar em tempos de império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 13-38.

\_\_\_\_\_, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Revista de Ciências da Educação**, n. 7, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo; MORAES, Antônio Luiz de. Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4, 2008, Florianópolis. **Resumos do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares**. Florianópolis: UFSC, 2008.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes**: um estudo sobre as comunidades lingüísticas indígenas de Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado em Linguística). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

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