



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A EMERGÊNCIA DO SUJEITO PEDAGÓGICO  
SURDO NO ESPAÇO DE CONVERGÊNCIA ENTRE  
COMUNIDADE E ESCOLA DE SURDOS**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Liane Camatti**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2011**

**A EMERGÊNCIA DO SUJEITO PEDAGÓGICO SURDO NO  
ESPAÇO DE CONVERGÊNCIA ENTRE COMUNIDADE E  
ESCOLA DE SURDOS**

**Liane Camatti**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**Orientadora: Professora Dra. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2011**

C173e Camatti, Liane

A emergência do sujeito pedagógico surdo no espaço de convergência entre comunidade e escola de surdos / por Liane Camatti. – 2011.

91 f. ; 30 cm

Orientador: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2011

1. Educação 2. Educação de surdos 3. Escola de surdos 4. Comunidade surda  
5. Sujeito pedagógico surdo I. Lunardi-Lazzarin, Márcia Lise II. Título.

CDU 376.33

Ficha catalográfica elaborada por Cláudia Terezinha Branco Gallotti – CRB 10/1109  
Biblioteca Central UFSM

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de  
Mestrado

**A EMERGÊNCIA DO SUJEITO PEDAGÓGICO SURDO NO  
ESPAÇO DE CONVERGÊNCIA ENTRE COMUNIDADE E ESCOLA  
DE SURDOS**

elaborada por  
**Liane Camatti**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**Comissão examinadora**

**Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Dra., UFSM**  
(Presidente/Orientadora)

**Alfredo José da Veiga-Neto, Dr., UFRGS**

**Maura Corcini Lopes, Dra., Unisinos**

Santa Maria, 25 de março de 2011.

## AGRADECIMENTOS

Longos agradecimentos. Pensava em fugir deles, mas como não agradecer àqueles que, de algum modo, fizeram parte da composição desta Dissertação?

Como não agradecer à Márcia, querida Ori, modelo de competência e perspicácia, por ter para tudo respostas que instigam o pensamento, além de ter me permitido uma relação de segurança e de afeto?

Como não agradecer aos professores Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes pela leitura comprometida deste trabalho e pelo tempo dispensado para comparecerem nas bancas de qualificação e defesa final?

Como não agradecer à comunidade surda pelo permanente acolhimento e pela possibilidade de transitar por ela e crescer profissionalmente com isso?

Como não agradecer aos sujeitos surdos que prontamente atenderam ao meu convite e se disponibilizaram a participar desta pesquisa?

Como não agradecer às gurias do GIPES – Camila, Carlinha, Dai, Eliana, Fer, Juli, Mônica e Simone – pelas oportunidades de compartilhamento nos estudos, festas e tantos outros compromissos e descompromissos que fazem parte da vida acadêmica?

Como não agradecer à Anie, que foi, é e seguirá sendo mais do que colega: parceira para tudo, que divide comigo cada detalhe da minha vida, do acadêmico e profissional até o pessoal?

Como não agradecer à Dora, Sadi, Gabi, André e Rabinho, simplesmente por serem a minha família?

Como não agradecer ao Lindinho (que quer ser aqui nomeado: Jerson Vanderlei Carús Guedes) por ser uma fábrica de felicidade, por me deixar “fortinha”, me apoiar nas escritas e deixar que eu o ame muito?

Como deixar passar a oportunidade de agradecer a todos esses e a tantas outras pessoas certamente esquecidas aqui? Simplesmente, muito obrigada...

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **A EMERGÊNCIA DO SUJEITO PEDAGÓGICO SURDO NO ESPAÇO DE CONVERGÊNCIA ENTRE COMUNIDADE E ESCOLA DE SURDOS**

AUTORA: LIANE CAMATTI

ORIENTADORA: MÁRCIA LISE LUNARDI-LAZZARIN

Data e local da defesa: Santa Maria, 25 de março de 2011

A visibilidade adquirida pela escola de surdos, com a renitência de discursos que tomam a surdez como diferença linguística e cultural, gera um cenário de permanente convergência entre comunidade e escola de surdos. Isso ocorre em razão de a comunidade surda ter encontrado no espaço da escola uma trincheira que possibilita as articulações comunitárias. Daí, abrem-se possibilidades de investigar práticas delimitadas pelo espaço simbólico emergente, considerando-se a intersecção entre escola e comunidade. Esta pesquisa busca entender como se dá a produção do sujeito pedagógico surdo na convergência entre os espaços comunitário e escolar. Para isso, investigou-se o contexto de três cidades do Rio Grande do Sul – Caxias do Sul, Porto Alegre e Santa Maria –, através de discussões com alunos e professores surdos partícipes da escola e também líderes da comunidade. Para realizar o empreendimento de análise da materialidade obtida, buscou-se sustentação teórica nos estudos de vertente pós-estruturalista. O desenvolvimento deste estudo possibilitou traçar um panorama no qual a comunidade surda se articula a partir do seu capital cultural e catalisa possibilidades de resistência. Já a escola de surdos, tomada com grande positividade, constitui-se como um espaço privilegiado de constituição de modos específicos de ser surdo. A partir disso, tem-se que a comunidade se insere na escola de surdos com o propósito de investir recursivamente na formação de um perfil político no surdo pedagogizado nessa escola, com vistas a assegurar a manutenção da própria comunidade.

**Palavras-chave:** Comunidade surda. Escola de surdos. Sujeito pedagógico surdo.

## **ABSTRACT**

Master's Dissertation  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **THE EMERGENCE OF THE DEAF PEDAGOGICAL SUBJECT IN THE CONVERGENCE AREA BETWEEN THE COMMUNITY AND THE SCHOOL OF THE DEAF**

**AUTHOR: LIANE CAMATTI**

**ADVISER: MÁRCIA LISE LUNARDI-LAZZARIN**

**Date and place of the defense: Santa Maria, March 25, 2011**

The visibility achieved by deaf school, from the renitence of discourses that take deafness as a linguistic, cultural difference, has generated a scenario of permanent convergence between deaf school and community. This occurs due to the fact that the deaf community has found in the school space a trench that enables community articulations. Then, there are new possibilities of investigating practices delimited by the symbolic space emerging from the intersection between school and community. This research attempts to understand the production of the pedagogical deaf subject in the convergence between the community and school spaces. In order to do that, the context of three cities in Rio Grande do Sul has been investigated: Caxias do Sul, Porto Alegre and Santa Maria, through discussions with deaf students and teachers participating in the deaf school and also acting as community leaders. Post-structuralist studies have provided the theoretical support for the analysis. The development of this study has allowed for a general perspective of the deaf community's moves from their cultural capital and the way it catalyzes possibilities of resistance. The deaf school, taken with great positivity, has been constituted as a privileged space of constitution of specific ways of being deaf. The community has been inserted into the school aiming at recursively investing in the formation of a political profile of the deaf who are subject to pedagogization in that school, with the purpose of guaranteeing the maintenance of the very community.

**Key Words:** Deaf community. Deaf school. Pedagogical deaf subject.

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO</b> .....	7
<b>2 RETICÊNCIAS PARA A PARTIDA</b> .....	13
<b>2.1 A produção da materialidade</b> .....	18
2.1.1 Os sujeitos .....	18
2.1.2 A abordagem.....	20
2.1.3 Os usos da materialidade .....	21
<b>2.2 A trama teórica</b> .....	25
<b>3 COMUNIDADE SURDA: ARTICULAÇÕES E POSSIBILIDADES</b> ..	30
3.1 Práticas de organização comunitária: congregação em torno da cultura.....	32
3.2 Resistência e normalização; resistência e diferença.....	43
<b>4 OUTROS SUJEITOS, OUTRA ESCOLA?</b> .....	59
<b>5 INVESTIMENTO COMUNITÁRIO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PEDAGÓGICO SURDO</b> .....	71
<b>6 PARA FINALIZAR</b> .....	80
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	85



## 1 APRESENTAÇÃO

A renitência dos discursos que tomam a surdez como diferença linguística e cultural e os surdos como sujeitos de uma experiência visual traz à tona possibilidades de pensar a educação de surdos de outras formas. Paralelamente, a força adquirida pela comunidade surda a partir desses mesmos discursos traça um panorama no qual escola e comunidade surda se cruzam constantemente, produzindo contornos muito peculiares, tanto nos espaços comunitário e escolar quanto na produção dos sujeitos surdos.

A partir desse cenário, discussões acerca do território ocupado pelo “povo surdo” vêm se alargando, e, para tal, com certa frequência, a “realidade” desses espaços é tomada como objeto de análise. Dessa forma, ao narrar a surdez como diferença linguística num cenário nomeado como “visão socioantropológica da surdez”, a escola de surdos figura como o espaço que “naturalmente” melhor se adapta às necessidades de sua comunidade, haja vista que contempla em sua estrutura funcional todos aqueles elementos que foram colados à surdez como diferença linguística e cultural.

No entanto, proponho, no decorrer desta investigação, pensar nesses cenários como emergentes. Nesse sentido, parto da tomada da realidade, mas realidade como verdade, como coisa deste mundo (FOUCAULT, 2008b) – verdade como interpretação, como criação. Se tomarmos a verdade como coisa deste mundo, as representações, incluindo as que versam sobre a escola de surdos, nada poderiam ser senão *regimes de verdade*.

Abrir as portas de uma Dissertação com os parágrafos acima serve, sobretudo, para ensaiar uma primeira demarcação da condição a partir da qual me lancei na produção desta pesquisa. Talvez como uma primeira ressalva, como o desculpar-se que antecede o possível desconforto de quem lê e procura a leitura como recurso ou como resposta para outras possíveis inquietações.

É a partir desse mote que me dedico à compreensão do sujeito surdo que emerge da escola, articulada com a comunidade surda e com a cultura surda. Tal

discussão gira basicamente em dois eixos: o da cultura e comunidade surda, considerando-se o entendimento de sua constituição e os argumentos que as fazem tomar parte na composição do contexto escolar; e o da escola como instituição forjada na Modernidade.

Uma segunda ressalva possível é o delineamento da forma como entendo a surdez, focando sua constituição cultural, para posteriormente trazê-la ao palco onde se encontram escola e comunidade surda. De certa maneira, isso me parece necessário, especialmente para marcar que concebo a possibilidade de lançar um olhar para esses espaços com seriedade, sem em nenhum momento pretender desvalorizá-los, retirar seu mérito e sua importância. E isso é possível a partir de uma significação de surdez que possui traços identitários constituídos pela diferença linguística e cultural.

Como produção discursiva, muitos foram os campos que trouxeram a comunidade surda ao local que ocupa no espaço-tempo em que se dá este estudo. Não seria possível, assim, apontar exclusivamente a diferença surda a partir de uma base antropológica e cultural como marca e ponto de partida para esta pesquisa. Isso implicaria conceber que não estejam nela também campos discursivos que remetem a surdez a outros padrões. Assim, a surdez da qual falo aqui, mesmo tendo a centralidade na diferença linguística e cultural, localiza-se na totalidade da malha tecida por discursos de diversos campos de saber: clínico, linguístico, religioso, educacional, jurídico, filosófico, etc. (LOPES, 2007). Desse modo, sem negar que a constituição da surdez seja impregnada de saberes diversos, tomo a surdez como diferença primeira e como condição para a emergência de sujeitos culturais surdos e, conseqüentemente, para a articulação desses sujeitos em uma comunidade onde se possa sentir e viver sua diferença.

Em suma, o que tento reforçar é que, apesar de falar da surdez a partir desse entendimento, faço um exercício constante para em nenhum momento perder de vista que tomar a surdez por esse viés também não é algo “natural” e também se relaciona estreitamente a forças discursivas tensionadoras de movimentos impregnados de poder e de significação. Além disso, numa época marcada pela liquidez das coisas do mundo, não há medidas ou técnicas que solucionem de uma

vez por todas as demandas sociais. Nessa lógica, questões que foram durante décadas as causas que mobilizavam a militância surda – como a luta pelo espaço escolar específico para surdos, sob a égide da importância do ensino em língua de sinais e do contato entre os pares – e as pesquisas referentes a esses assuntos não encerraram em si a necessidade de discussões sobre a questão da educação de surdos. Nesse sentido, as mais recentes bandeiras levantadas nesse campo têm trazido outras questões. Há um deslocamento das discussões, já que, à medida que vão sendo implementadas mudanças provenientes daquelas primeiras pesquisas e lutas, vão também surgindo novos problemas, novas questões, novas temáticas. A partir daí, emerge um panorama em que faz sentido e é possível voltar atentamente o olhar à articulação entre comunidade e escola de surdos.

Para pensar nesses espaços, entendo a impossibilidade última de tomar a sua “realidade”. Isso pode custar deslocar crenças, tanto mais quando se fala em educação e, sobretudo, em escola, pois estamos imersos em uma racionalidade que nos convida a todo momento a tomar a realidade nas mãos e a manipulá-la. Isso só seria possível a partir de um entendimento de realidade como algo palpável, passível de classificação, de ordenamento, de gerência. Larrosa (2008, p. 191-192) auxilia a pensar na maneira como tomamos a realidade:

Será que só conhecemos o real, seja isso o que for, se o mesmo não estiver mediado, enquadrado, enjaulado pelas operações de categorização, de tematização, de ordenação, de hierarquização, de abstração, etc., constituintes das lógicas de nossos saberes e de nossas práticas?

Tal maneira de conceber as coisas do mundo, os elementos que se fazem realidade a partir de regimes de verdade, tem relevância nesta discussão justamente pela impossibilidade de tomar tanto a escola quanto a comunidade e o sujeito surdo fora do jogo de instituição de verdades, sempre cambiante pelos limites traçados pelas tramas do poder.

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 (SILVA, 2002, p. 38-39).

Tal contribuição é fundamental para desnaturalizar alguns dos discursos mais prevalentes no cenário atual da educação de surdos, que colocam a escola específica para esses sujeitos como o ápice das coisas que podem ser boas para uma comunidade que mantém uma retórica em torno de seus *artefatos diferenciais*. Estes, por sua vez, também são tomados de forma naturalizada. “[...] o termo cultura surda é usado como estratégia pela política da diferença e tem sido tão difundido que muitas vezes cai no engessamento” (GOMES, 2009, p. 8). Seguindo o empréstimo dessa autora, ao fazer isso, “[...] perde ideia da experiência de pertencer ao povo surdo e de suas múltiplas formas de acontecimento e recai ao nomenclaturá-la e enclausurá-la a partir de artefatos” (GOMES, 2009, p. 8).

Tento situar tais discursos em um campo permeado por forças que produzem, valoram e determinam as condições dos sujeitos surdos de estar no mundo. A significação da diferença se dá nesse campo conflituoso de forças que envolve culturas e relações indissociáveis de poder e de saber. A produção da alteridade, nesse contexto, passa inevitavelmente por relações de atribuição de sentido – sentido que também inexistente fora de campos de força de saber e de poder.

Pensar na existência de uma coisa-em-si equivale a pensar na existência de um mundo subtraído ao processo de atribuição de sentido. A coisa-em-si só poderia ser, então, um sem-sentido ou um sentido-fixo. Mas em qualquer ato de apresentação da coisa-em-si, que aponta para a relação entre forças que colocou em movimento esse pôr e esse posicionar da coisa-em-si. A coisa-em-si está inseparavelmente amarrada ao sentido (SILVA, 2002, p. 45).

É partindo desses entendimentos que me dedico à discussão da produção do sujeito pedagógico surdo no espaço de intersecção entre comunidade e escola de surdos. Trata-se de um espaço que pode ser, entre outras coisas, o lugar do sentimento de conforto comunitário, podendo ser também o não-lugar ao qual é relegado o sujeito surdo a partir de técnicas de dominação, normalização e subjetivação.

Parece relevante adiantar-se à abertura das portas da pesquisa desenvolvida, traçando os motivos da escolha de *sujeito pedagógico surdo*, tanto em relação ao conceito quanto à terminologia. Para isso, primeiramente, saliento que interessa aqui discutir o sujeito que, no discurso educativo moderno, foi construído por conjeturas

específicas. Fendler (2000) colabora com esta discussão ao abordar suposições<sup>1</sup> que exemplificam a construção do sujeito educado<sup>2</sup>: o sujeito tem capacidade para ser educado; a ascensão do sujeito ao conhecimento se dá por meio do saber científico; há um procedimento padrão, generalizável, para se chegar a ser educado, o que cria a possibilidade de abstrair o conhecimento e aperfeiçoá-lo através de métodos apropriados; o sujeito educado tem capacidade para reflexionar objetivamente; o sujeito educado tem sido individualizado e identificado segundo referentes demográficos; o sujeito educado é aquele que deseja educar-se e que quer ser autodisciplinado. Esse sujeito que, a partir de classificações educacionais, é produzido socialmente, historicamente e regulado, constituindo-se em *sujeito objeto da educação*.

De qualquer forma, foi colada ao sujeito a necessidade de passar por regimes de escolarização a fim de tornar-se educado. A partir disso, é possível marcar que o surdo do qual falo aqui é justamente esse: o que passa pela instituição escolar, com vistas a tornar-se “educado”, autodisciplinado, agente de si mesmo. E aqui, este sujeito, objeto da pedagogia, também tem sua constituição definida pelos atravessamentos da comunidade surda no espaço escolar. Por isso, a opção de não me referir ao “aluno surdo”, ou somente ao “sujeito surdo”, mas sim ao *sujeito pedagógico surdo*.

Para fazer essa abordagem, este trabalho parte da materialidade obtida em discussões produzidas com surdos professores e alunos, membros atuantes na comunidade e na escola de surdos de diferentes cidades do Rio Grande do Sul. Esse empreendimento é feito a partir da compreensão de que a comunidade se insere na escola com o objetivo de investir nela e de produzir, através dos processos de pedagogização escolar, formas específicas de ser surdo.

A partir disso, as problematizações que norteiam a produção deste estudo passam principalmente pela seguinte indagação: *como se dá a produção do sujeito pedagógico surdo no espaço de intersecção entre escola e comunidade surda?* A partir disso,

---

<sup>1</sup> Aqui, utilizo apenas pontuações das suposições feitas pela autora a respeito da construção do sujeito educado. No texto completo, é possível encontrar uma genealogia desse sujeito, analisando a sua construção desde que tomado por Platão, passando por Tomas de Aquino e Descartes, até as recentes pedagogias educativas.

<sup>2</sup> Sujeito educado está sendo entendido aqui como o sujeito objeto da educação.

considero pertinente pensar: *de que forma a presença e interação da comunidade surda prescreve ao espaço escolar formas específicas de disciplinamento? Ou, ainda, como a atuação da escola se condiciona e se movimenta em diferentes contextos, dependendo de como a comunidade surda local se articula? Como, de certa forma, as premissas que sustentam a instituição escolar são direcionadas, haja vista a aproximação com os movimentos surdos?*

Pensar nessas questões implica inevitavelmente lançar um olhar crítico não apenas para o sujeito surdo em questão, mas também para a comunidade e para a escola de surdos no que concerne às suas possibilidades de existência e seus efeitos, entre outros elementos. Assim, parece surgir uma brecha para desnaturalizar questões que hoje são vigas de sustentação da comunidade surda. Penso estar mexendo com algo que, se mal lido, pode aparentar uma crítica negativa a esses espaços. No entanto, se me empenho nessas escritas, é justamente por acreditar no espaço da escola de surdos, mas conceber que as articulações que a atravessam têm seus efeitos e determinam suas posições em sistemas que envolvem poder.

No próximo capítulo, tento delinear os caminhos da pesquisa. Para isso, trago elementos importantes que se colocam como condições para que esta pesquisa se configure como tal. Nesse enredamento, faço uma abordagem da produção da materialidade desta pesquisa, bem como dos posicionamentos teórico-metodológicos por mim assumidos.

## 2 RETICÊNCIAS PARA A PARTIDA

O empreendimento de iniciar o texto de um trabalho de pesquisa acadêmica é sempre impregnado de impressões, perguntas, recortes teóricos e pessoais. Como citações de uma obra, o capítulo de enunciação de um trabalho funciona como um recorte retirado do todo, precedido e seguido por reticências, sendo o excerto o que, naquele momento (ainda que aparentemente), melhor cabe na composição da obra. Realocado, um excerto de vida já não mais o é, como nunca foi. Passa agora a balizar e a compor o vasto lastro de possibilidades que culminam na produção de um trabalho de pesquisa.

Possivelmente, não mencionar a “trajetória” que traz a este momento o sujeito que pergunta, que teoriza, que escreve e que cria situações não modificaria as perguntas. No entanto, deixar de lado esses recortes, estes excertos de caminhos, não faria jus à sua importância, especialmente pelo fato de não trazer possibilidades de dar sentido às perguntas, às teorizações, às escritas, aos caminhos e descaminhos que compuseram esta Dissertação.

O percurso se iniciou na escolha do tema, na opção de voltar meu olhar para ele, o que não partiu de alhures nem de algum repentino interesse. A escolha emergiu de uma trajetória marcada de acontecimentos que escrevem e reescrevem em mim significações concernentes aos surdos, à sua almejada escola e à sua bradada comunidade.

Ingresso na área da surdez com a entrada no curso de Educação Especial, com habilitação para atuar com deficientes da audiocomunicação, da Universidade Federal de Santa Maria. Importa aqui destacar que, apesar de, naquele momento<sup>3</sup>, o curso ainda trazer uma matriz curricular extremamente voltada para o atendimento

---

<sup>3</sup> No ano seguinte, mais especificamente em 2004, o curso sofreu uma reformulação tanto na habilitação dos professores que forma, quanto no modo como aborda a surdez e a educação de surdos. A mudança no perfil dos licenciados em Educação Especial se refere à extinção das habilitações em deficiência mental ou da audiocomunicação e a incorporação de ambas, somadas às dificuldades de aprendizagem, em uma única matriz curricular. Dessa maneira, o curso passou a formar professores mais generalistas. Já a mudança na abordagem da surdez concerne à retirada das disciplinas de caráter clínico da matriz curricular, sendo estas substituídas por outras, que abordam a educação de surdos a partir da diferença linguística.

clínico aos surdos, estava em ação um movimento de virada no entendimento da surdez, especialmente no campo educacional. Surdos e ouvintes, pesquisadores, intérpretes e tantos outros se somaram com o intuito de imprimir modulações políticas na educação de surdos a partir de um entendimento de surdez que passa centralmente pelas questões linguísticas e culturais inerentes à experiência de ser surdo.

No decorrer da graduação, minha aproximação com a língua de sinais foi certamente uma das mais relevantes condições para que hoje esteja redigindo estas linhas. Digo isso porque busquei formação como profissional tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, o que determinou minha aproximação com surdos pesquisadores. Basicamente, mesmo que a experiência de ser surdo não tenha passado por mim, estar em contato com sujeitos dessa experiência e presenciar suas opiniões e produções fez tomar corpo tudo o que ouvia com relação à importância da língua de sinais, aos prejuízos de uma educação clínica, ao agrupamento dos surdos com os outros mesmos na sua diferença.

Após quatro anos, saio do espaço da academia como aluna e reingresso no mesmo local físico, mas não mais na mesma posição. A aproximação com pesquisadores da área da surdez, decorrente da atuação como intérprete de língua de sinais, possibilitou uma mudança na trajetória, já que foi determinante para que inúmeras perguntas passassem a fazer parte do meu cotidiano e me fizessem abandonar paulatinamente as certezas absolutas que mantinha acerca dos surdos, da escola, da comunidade. Tais certezas estavam enraizadas em minha constituição e fortalecidas por uma tradição típica das carreiras pedagógicas, especialmente de formação de professores de educação especial, as quais, através de enfoques tecnicistas, incutem em cada professor a necessidade de saber dar a resposta, cortando pela raiz toda e qualquer pergunta (FERRE, 2001).

Dentre tantas outras faíscas que me compõem, sem linearidade, sem hierarquia – já que todas se somam como possibilidades –, gostaria de destacar o início de minha participação no Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação



de Surdos (GIPES<sup>4</sup>) como intérprete de LIBRAS de uma surda pesquisadora. Em outros termos, inseri-me em um grupo de pesquisa que funciona sob o andar de uma engrenagem baseada justamente no “não se aquietar”, no problematizar a todo momento, mexendo em tantas coisas postas, ensinadas e sabidas de antemão que só deveriam ser praticadas. Provavelmente, essa foi a marca da retomada da minha capacidade quanto à pergunta, que é a de saber que não há resposta e que, por isso mesmo, nos mantém na obrigação de seguir perguntando (FERRE, 2001).

Desse movimento, resultou o ingresso no curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria, sob a orientação da Professora Dra. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin. Orientadora e provocadora, no contexto físico em que eu estava, era ela uma das poucas ilhas de incitação a perguntas, e não a respostas...

Cabe também aqui marcar um pouco os espaços que me constituíram para justificar minha escolha de pesquisa. A estreita relação que mantive nos últimos anos com a comunidade surda permite que, neste momento, escreva este texto com uma bagagem de relatos e de falas de sujeitos surdos acerca dos territórios comunitário e escolar. Tais atravessamentos foram paulatinamente construindo em mim um desejo de voltar a atenção para esses lugares, e penso que devo trazê-los para esta discussão.

Desses trilhos, derivou a aproximação de uma opção teórica específica. Esta, como a escolha do objeto, também não parte de alhures. Anterior à opção, há o entendimento da necessidade de *ter uma opção*. Até então, em meus trabalhos, “milagrosamente”, muitas linhas teóricas conversavam entre si com bastante harmonia. Então, ao fazer algumas escolhas em detrimento de outras, aproximei-me de estudos que tomam a cultura como elemento constitutivo e primordial da vida social e da constituição de sujeitos, e os utilizei para pensar a surdez. Desde então, pareceu ficar difícil ou, no mínimo, improvável voltar atrás – talvez pela trivialidade

---

<sup>4</sup> O GIPES vem desde 2006 desenvolvendo ações em todo o Rio Grande do Sul, com uma crescente produção de conhecimento sobre a educação de surdos no Estado. Na UFSM, o grupo é coordenado pela Professora Dra. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin e conta com mestres, orientandas de mestrado e de graduação. O espaço do GIPES vem proporcionando estudos comprometidos através das discussões ocorridas no grupo em disciplinas, grupos de estudos, orientações e pesquisas, entre tantos momentos de valiosas aprendizagens. Através de um trabalho escrito por Márcia e por mim para o VI Congresso Internacional de Educação, realizado em 2009 na Unisinos, é possível ter um panorama mais detalhado sobre as produções do grupo (LUNARDI-LAZZARIN; CAMATTI, 2009).

que atravessa a grande maioria das perspectivas teóricas educacionais com que tenho tido contato.

A partir daí e de outros encontros e desencontros, também me aproximei de autores que transitam direta ou indiretamente pelos estudos de vertente pós-estruturalista<sup>5</sup>. Nestes, encontrei contribuições que vêm se prestando a desnaturalizar, a entender a produção de verdades e, a partir disso, a constituição de sujeitos.

Abrem-se, então, outras possibilidades para pensar a questão da educação de surdos, justamente por situá-la no local conflituoso das relações de saber e de poder. Isso é possível em função de que, antes mesmo de pensar a educação de surdos, é possível pensar no sujeito dessa educação, na sua possibilidade de tornar-se sujeito de uma educação – educação que passa pela escola. Esta, como instituição, também não pode ser pensada isoladamente, com seus moldes e características. Sua existência é carregada de pressupostos, assim como a surdez também é densamente atravessada por elementos constituídos na história. Dessa forma, cabe um olhar em outras dimensões para as condições que possibilitam, na Contemporaneidade, falar em surdos, sujeitos culturais, partícipes de uma comunidade, repletos de desejos de uma educação calcada na sua diferença. Para isso, essa perspectiva teórica apresenta-se para mim bastante oportunamente.

A leitura deste texto em si, desde as primeiras linhas, já deixa marcadas algumas das opções teóricas que fiz para olhar para o meu objeto de análise. Em outras palavras, na perspectiva tomada, seria incoerente anunciar um objeto, marcar uma metodologia para análise e, passo a passo, buscar desvendar as verdades que esse processo pudesse me oferecer. Isso, logicamente, não deve ser entendido como uma afirmação de que “o trabalho não possui metodologia”. O que penso é não estar enclausurando, em um método hermético, modulações para proceder à análise.

---

<sup>5</sup> Colocar em trânsito, em um mesmo trabalho, elementos dos Estudos Culturais e estudos de vertente pós-estruturalista nunca foi tranquilo para mim. Apesar de procurar não “misturar as coisas”, tento fazer ambos conversarem com meu objeto de análise neste trabalho. Concordo com Veiga-Neto (2004, p. 40) quando diz que, “porque a cultura está imbricada indissolúvelmente com relações de poder, deriva destas relações de poder a significação do que é relevante culturalmente para cada grupo”. Dessa forma, entendo que as coisas são (re)constituídas sempre dentro dos processos de significações culturais, submetidas permanentemente a tensões e conflitos de poder.

Entendo que a investigação como um todo indica os caminhos; neste capítulo, trato de apontar com certo rigor a materialidade que elegi, bem como a forma de abordá-la, além de traçar uma linha de escolhas conceituais. Com isso, acredito estar indicando metodologicamente os caminhos feitos para a construção da análise.

Não nego a dificuldade que isso representa para mim. Como sujeito moderno que sou, envolvida em processos formativos que colocam o saber e o saber-fazer como metas, iniciei meu olhar sobre a questão da educação de surdos colocando-a também justamente no movimento que tento tensionar agora. Pensava estar ouvindo o que de mais avançado haveria, pensava na necessidade de defender uma educação de surdos baseada em uma visão socioantropológica da surdez e pensava, sobretudo, que todas as outras versões possíveis eram histórias a serem ultrapassadas. Quisera eu, com meus movimentos, mesmo que minimamente, contribuir para que isso ocorresse.

Impressionante ainda é que, mesmo com as primeiras leituras dentro de outra perspectiva, o entendimento era de que tudo o que lia vinha cada vez mais corroborar minha totalizante versão sobre a surdez. Em outras palavras, pensar na centralidade da cultura nos processos de atribuição de sentido cabia perfeitamente como argumento para a tese que vinha defendendo. Não foram poucos os esforços para que pudesse começar a trazer todas as leituras que vinha fazendo para perto da educação de surdos e conceber que a verdade que vinha advogando também é apenas uma versão – uma possibilidade dentre infinitas outras que coexistem como fios que, tramados, articulam a cena para a qual volto minha atenção.

Tento, no desenrolar deste capítulo, traçar os elementos eleitos por parecerem servir ao meu objeto de análise mais oportunamente. Primeiramente, trago a materialidade escolhida para a construção deste estudo e a forma como se deu sua produção. Como complemento, dedico-me à tarefa de estabelecer alguns traçados que me norteiam na forma de olhar e de entender tal materialidade, a partir da delimitação das unidades analíticas. Para finalizar, posiciono as ferramentas conceituais utilizadas em cada unidade de análise, a fim de justificar suas escolhas e a importância que cada uma tem na composição desta Dissertação.

## 2.1 A produção da materialidade

Previamente ao início da demarcação dos elementos que compõem esta pesquisa, faço um empréstimo das palavras de Bujes quando diz que “[...] as nossas escolhas teóricas circunscrevem, orientam, organizam as possibilidades metodológicas de nossa investigação” (2007, p. 26). Trago este excerto para demarcar que penso na materialidade e nas escolhas teóricas que fiz como possibilidades de restringir a multiplicidade possível de olhares para um mesmo objeto.

Como já mencionei no início deste capítulo, dado o assento teórico que utilizo nesta investigação, seria incoerente trazer um capítulo metodológico que deixasse claro qual o “tipo” de metodologia utilizado. Penso ser muito mais coerente deter meus esforços no delineamento, o mais rigoroso possível, dos meus objetos de análise e das escolhas teóricas feitas, deixando que elas mesmas tracem as possibilidades metodológicas.

Assim, retomo a questão principal que me moveu nesta investigação, ou seja, procuro entender como se dá a produção do sujeito pedagógico surdo no espaço de intersecção entre escola e comunidade surda. Dada a minha intenção de desenvolver este estudo tendo por base as articulações entre os dois espaços apontados, busco contribuições no contexto em questão. Para isso, parece-me uma rica possibilidade partir dos próprios sujeitos que emergem do espaço de convergência entre escola e comunidade.

Dessa forma, passo agora a detalhar as fontes sobre as quais me debruço para desenrolar as perguntas de pesquisa que estabeleci anteriormente. Basicamente, faço um detalhamento a partir de três eixos: os sujeitos, a abordagem e os usos da materialidade obtida.

### 2.1.1 Os sujeitos

Em relação aos sujeitos, trago, esquematicamente, os participantes da pesquisa em cada uma das cidades escolhidas.

Tabela 1 – Sujeitos pesquisados

	Caxias do Sul	Porto Alegre	Santa Maria
Professores surdos	3	3	3
Alunos surdos	3	-	3

Primeiramente, justifico a busca pelos sujeitos eleitos em três cidades diferentes do Rio Grande do Sul. Os locais indicados – Caxias do Sul, Porto Alegre e Santa Maria – possuem escolas específicas para surdos, com bastante destaque entre a sua comunidade. Em outros termos, todas as escolas são, de certa forma, fruto das lutas da comunidade e defendidas por ela. Somado a isso e acrescentando um teor empírico à investigação, é necessário mencionar que, na vivência cotidiana com surdos de todo o Estado, ficou evidente para mim que a forma como a comunidade se relaciona com a escola local se dá de diferentes formas. É possível, por exemplo, citar o fato de que, nas cidades de Caxias de Sul e Santa Maria, há apenas uma escola de surdos, enquanto que, na cidade de Porto Alegre, se encontra mais de uma. Além disso, nesta cidade, há uma expressiva concentração de surdos pesquisadores e de estudos produzidos sobre a educação de surdos. Esses dados e a forma como essa questão atravessa a construção dos sujeitos pedagógicos surdos serão explorados mais adiante neste trabalho. No entanto, neste momento, parece relevante esclarecer o porquê de tal escolha.

Abordada a escolha dos espaços, justifico agora a opção por *professores surdos* e *alunos surdos*. Desde o início, a prerrogativa básica para a escolha dos sujeitos era que fossem partícipes tanto da escola quanto da comunidade surda. Esta escolha se deu pelo fato de que me propus partir de líderes evidentes da comunidade surda e de membros da sua escola. Nesse sentido, suas falas vêm carregadas de elementos

fundamentais para pensar a emergência dos sujeitos surdos. É pertinente destacar que a escolha dos sujeitos de pesquisa não manteve nenhuma relação com evidenciar como tal ou qual escola se cruza com a comunidade de sua cidade. Em outras palavras, não intento fazer comparações entre os contextos de convergência previstos, e sim pensar na articulação entre escola e comunidade de forma abrangente, com vistas ao sujeito surdo.

Os alunos que participaram das entrevistas são estudantes de Ensino Médio e foram indicados pelos professores das escolas por estarem frequentemente envolvidos em discussões acerca das questões escolares e comunitárias. Isso justifica o fato de não haver alunos pesquisados na cidade de Porto Alegre. Ocorreu que a escola eleita por parecer ser mais representativa da comunidade surda local em função da sua tradição não oferece ensino médio. Dessa forma, nessa cidade, fiz a opção por manter apenas as discussões com os professores surdos.

Para a escolha destes, da mesma forma como ocorreu com os alunos, não bastava que fossem apenas professores da escola de surdos, mas que fossem também atuantes e líderes da comunidade. Assim, foram estratégicos para esta pesquisa os sujeitos que participaram da produção da materialidade por entender que ambos – professores e alunos surdos – são produzidos pelo ambiente da escola e da comunidade, da mesma maneira como são potenciais produtores de “verdades” sobre esses espaços. Entendo que, a partir dessas verdades, muitos investimentos são feitos nos sujeitos surdos constituídos pela escola.

### 2.1.2 A abordagem

Na Tabela 1, apresentada na seção acima, é possível evidenciar cinco grupos distintos: três grupos de professores surdos (Caxias do Sul, Porto Alegre e Santa Maria) e dois grupos de alunos surdos (Caxias do Sul e Santa Maria). Para as discussões, procurei realizar os agrupamentos com os sujeitos de cada segmento,

para que, ao direcionar as entrevistas, o grupo pudesse debater, tornando a entrevista uma espécie de fórum de discussão.

Para direcionar as discussões com os sujeitos de pesquisa, inicialmente, fiz a opção por produzir um instrumento (APÊNDICE A) que norteasse a abordagem que faria com os surdos. A condução das entrevistas, dessa forma, se deu a partir de um roteiro previamente formulado. No entanto, é relevante salientar que, em momento algum, me preocupei em produzir dados de acordo com a estrutura do instrumento, tal qual apresentava, em um formato de perguntas/respostas. A fluência que tenho na língua de sinais permitiu-me abordar os pontos que considerava mais interessantes, instigar algumas questões específicas, interferir nas discussões, relacionando com outros elementos pertinentes, enfim, o ato de entrevistar foi atravessado pelo ato de mediar e de potencializar as discussões que ocorriam em cada um dos grupos.

Em função da visualidade da língua de sinais, evidentemente foi necessário registrar os debates através de filmagens<sup>6</sup>. Estas foram feitas em sua maioria no ambiente das próprias escolas, com exceção do grupo de professores surdos de Porto Alegre. Neste caso, foi possível reunir os surdos na cidade de Santa Maria, em um dia de aula do curso de Letras/Libras. O resultado das filmagens foi transcrito e é em fragmentos desse material que esta pesquisa se apoia.

### 2.1.3 Os usos da materialidade

Delineada a abordagem realizada com vistas à produção da materialidade e a escolha dos sujeitos da pesquisa, passo agora a esquematizar a forma como aparecem os seus posicionamentos ao longo do texto. Um ponto que deve ser destacado aqui é que, com a coleta de materiais através de discussões, parecia ser incoerente utilizar, nas análises, excertos de posicionamentos individuais. Isso se deve ao fato de que a produção das entrevistas ocorreu através de argumentações, réplicas não-opositivas,

---

<sup>6</sup> Para firmar um compromisso ético em relação à produção e ao uso das filmagens, todos os surdos assinaram termos de consentimento livre e esclarecido e levaram consigo uma via do termo.

complementos, etc. Dessa forma, no decorrer do texto, os fragmentos que aparecerão serão seguidos pela abreviação do grupo no qual ocorreram as discussões e serão identificados da seguinte forma:

SEGMENTO	CIDADE	IDENTIFICAÇÃO
Alunos surdos	Caxias do Sul	<i>ACxs</i>
Professores surdos	Caxias do Sul	<i>PCxs</i>
Professores surdos	Porto Alegre	<i>APoa</i>
Alunos surdos	Santa Maria	<i>ASm</i>
Professores surdos	Santa Maria	<i>PSm</i>

Quadro 1 - Identificação dos excertos

Para proceder às análises, a investigação conta com três capítulos. Como fica sugerido desde o início desta Dissertação, ao falar em *emergência de sujeito pedagógico na intersecção entre escola e comunidade surda*, é presumível que os três temas centrais se constituam mutuamente e, assim, sejam indissociáveis para esta análise. No entanto, entendendo a necessidade de organizar didaticamente o trabalho, a análise da materialidade é feita em três eixos centrais: a constituição da comunidade surda (Capítulo 3), as possibilidades e a representatividade da escola de surdos (Capítulo 4) e, por fim, a emergência do sujeito pedagógico surdo a partir da convergência dos dois primeiros espaços (Capítulo 5).

É relevante mencionar que o desenvolvimento de todas as unidades de análise acontece com apoio no material produzido pelas discussões com os surdos. A partir disso, nesse momento, parece ser oportuno não apenas relatar a produção da materialidade, mas também pensar a partir dela, nas possibilidades que ela suscita.

Com relação à utilização das entrevistas, se faz pertinente traçar algumas considerações a seu respeito, a iniciar pela concepção de que a linguagem, a todo momento, institui significados e não pode ser entendida apenas como recurso



comunicativo ou um recurso interpretativo da realidade, pois é produtora da realidade. Por isso, não procurei nesse instrumento um revelador de dados ou de verdades. Silveira (2007), que já no título de seu trabalho coloca a entrevista como “uma arena de significados”, propõe “olhar as entrevistas como eventos discursivos complexos” (p. 118):

[...] um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a “quer saber algo”, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para este preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que atravessam e ressoam suas vozes (p. 137).

Destaco aqui que, inicialmente, pensava em visitar três escolas de surdos e, a partir de observações, tentaria traçar a forma como se dava a intersecção de cada uma das escolas com as comunidades locais. Para isso, valia-me do poderoso argumento de não ser uma mera turista nesses espaços. Tal argumento advinha do meu trânsito prévio por essas instituições nos estágios de graduação e da ida frequente a esses locais nestes anos de estudos sobre a surdez.

No entanto, ainda que minimamente, pensar na questão da experiência foi suficiente para abandonar essa ideia. Larrosa (2002) foi valioso para me ajudar a pensar que fazer uma visita às escolas de surdos, mesmo àquelas que já conhecia bem, com o intuito de coletar informações poderia, sim, me trazer informações e poderia, sim, me munir de argumentos. A minha Dissertação se daria a partir do processamento de informações. Porém, com isso, nada me tocava... Passei, então, a conceber a necessidade de guardar distância suficiente para manter a possibilidade de um produtivo estranhamento, permitindo que minha pesquisa tomasse corpo a partir de minhas inquietações.

A mudança na materialidade da investigação precisou ser acompanhada por uma mudança na forma de pensar a possibilidade de olhar para ela. A preocupação em eleger uma metodologia específica, com passos demarcados, cedeu lugar para a preocupação com a forma de perguntar. Tal como diz Costa (2007, p. 16), “o que faz de fato diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou de outra maneira de conceber as relações entre saber e poder”. Ainda modificando os objetos, não chegaria à experiência da surdez, não teria mais do que algumas

informações. Nesse momento, foi necessário não apenas modificar os objetos e as perguntas, mas também modificar as expectativas em relação às respostas que desejava obter.

Isso posto, ressalto que a análise não incidiu aqui na “nas opiniões ou falas de indivíduos específicos”. Não se trata, portanto, de tentar elucidar a forma como pensa cada surdo através da análise de suas opiniões sobre a escola ou sobre a comunidade surda. Fazer isso seria levantar dados estanques, passíveis de interpretações.

Essa tarefa seria totalmente em vão, tendo em vista o que me propus a fazer. Digo isso porque estaria apenas procurando registros efetivos para ratificar em uma Dissertação de Mestrado as falas que há tempos são recorrentes no seio da comunidade surda. Mais ainda, caso baseasse minha investigação nessa forma de abordar a materialidade elegida, estaria produzindo mais um discurso totalizante, tentando provar, por meios quantitativos, como seria um modelo mais aceitável de organização e relação entre escola e comunidade surda. Parto, então, do entendimento de que as opiniões têm efeitos de comentários que reorganizam discursos sobre a escola e sobre a comunidade e de que só o são assim por circunstâncias, por acontecimentos que tornam “autores” efetivamente os sujeitos que emitem as opiniões.

Neste momento, é possível utilizar a noção de “autor” proposta por Michel Foucault. Isso não pela busca das “identidades” dos falantes. Tal noção é útil aqui se considerarmos que, para Foucault, o autor não deve ser tomado como o indivíduo falante ou que escreveu um texto, mas “como o princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (2008a, p. 26). Assim, essa autoria só aparece a partir do agrupamento, organização e ordenamento de discursos rearranjados em processos circunstanciais, dependentes e forjados em acontecimentos à volta.

Feitas essas considerações e os traçados metodológicos, na próxima seção deste capítulo, faço um apanhado geral das unidades de análise, com o objetivo central de fazer um apontamento dos conceitos e ferramentas que compuseram a Dissertação.

## 2.2 A trama teórica

A criação desta seção em meio ao capítulo que contém os traçados metodológicos da pesquisa se deu em função da necessidade de delinear as definições conceituais que aparecem no decorrer dos capítulos que trazem as unidades de análise. Isso porque o projeto de Dissertação continha uma série de conceitos potenciais que pareciam oportunos para compor análise, mas, a partir da produção da materialidade e de sua apreciação, foi preciso revisitar os conceitos e ferramentas dantes utilizados. Assim, alguns ficaram para trás, outros foram potencializados e muitos foram mantidos secundariamente<sup>7</sup>.

Ainda no jogo das ressalvas, explico que há uma quantidade relativamente grande de conceitos para o espaço de uma Dissertação de Mestrado. Além disso, muitos deles são densos, passíveis de apreciação e uso muito mais apurados. Apesar disso, nem todos os conceitos foram profundamente desenvolvidos e explorados neste estudo. Isso, de certa forma, parece deixar complexos elementos sem profundidade, como pequenos apêndices do trabalho.

No entanto, justifico que, para pensar no sujeito pedagógico surdo que emerge da convergência entre comunidade e escola de surdos, foi inevitável pensar, inicialmente, nos espaços da escola e da comunidade. Estes formam o cenário e fornecem as condições para a emergência do sujeito alvo desta pesquisa. Assim, aqueles conceitos que aparentemente carregam o texto sem que se lhes confira a devida profundidade parecem ser imprescindíveis por serem decisivos na modulação das contingentes condições de funcionamento de cada um dos espaços considerados e por comporem as condições para que o sujeito alvo seja produzido.

Antes de dar continuidade às demarcações teóricas, abro um oportuno parêntese. Para pensar nesta investigação, colocaram-se com bastante evidência para mim as contribuições dos estudos foucaultianos, especialmente por eu me propor a pensar na constituição de sujeitos.

---

<sup>7</sup> Agradeço, nesse sentido, as contribuições da banca de qualificação, que apontou questões deslocadas ou frágeis no projeto de dissertação.

Quase como uma confissão, preciso dizer que minha leitura das obras de Foucault não foi muito extensa. Primeiramente, pela vasta abrangência da produção do autor; além disso, como já disse no início deste capítulo, minha leitura não é de longa data – ao menos não o necessário para utilizar com propriedade a expressiva quantidade de ferramentas oferecidas pelo autor.

Então, tenho-me ocupado em buscar bibliografias que aproximam as críticas pós-estruturalistas e o contexto educacional. Admito que peço nesse sentido e sinto-me obrigada a apontar a modéstia com que me coloco frente ao desafio de pensar temas da surdez usando ferramentas advindas dos estudos de vertente pós-estruturalista. Somo à modéstia uma forte dose de cautela para utilizar tais ferramentas em um trabalho que deve tensionar elementos centrais do campo dos Estudos Culturais em Educação. Manter algumas das discussões dentro deste último campo parece-me indispensável, haja vista que a congregação dos surdos em comunidade tem buscado especialmente na cultura sua maior recursividade.

Antes de pensar nos conceitos eleitos inicialmente e nos que tiveram sua utilização ocasionada pela produção da materialidade, reforço os três grandes pilares desta Dissertação: *o sujeito pedagógico*, *a comunidade* e *a escola*. A iniciar pelos dois últimos, destaco que os conceitos aqui eleitos e inseridos em cada um dos capítulos destinados a esses temas o são em função de que as próprias entidades – conceituais ou físicas – da escola e da comunidade, ao convergirem com as práticas ou as marcas surdas, suscitam o olhar a alguns conceitos específicos.

É fato, por exemplo, que as interpretações da surdez, como marca física, faz com que a comunidade dos surdos se constitua nos limites da normalidade. Esta questão, eminentemente histórica, não pode ser aqui explorada em minúcias, mas trata-se de uma faceta importante nas possibilidades de organização, manutenção e atuação da própria comunidade surda. É nesse jogo que muitos conceitos entram neste estudo: como suporte importante para a discussão de dois espaços que servem como moldes – não herméticos, não rígidos, mas fluidos e contingentes – que entram em confluência para que o mote central do trabalho seja atingido – *o sujeito pedagógico surdo*. Muitos dos conceitos parecem adequados no sentido de *desenhar* esses moldes.

Assim, conforme já mencionado, a análise feita nesta Dissertação transcorre a partir de três unidades. Estas são embasadas a partir da materialidade produzida pelas entrevistas. Passo agora, então, a delinear uma prévia de cada uma das unidades a partir dos seus conceitos centrais. É válido mencionar que, para não me repetir em relação a eles, neste momento a preocupação recai em estabelecer um mapeamento teórico/conceitual. No decorrer dos capítulos, cada ferramenta é abordada e desenvolvida oportunamente.

Na seção que segue à demarcação metodológica (Capítulo 3), abordo questões que atravessam diretamente a constituição e operacionalização da comunidade surda. Nesse empreendimento, opto por primeiramente pensar sobre as possibilidades de articulação comunitária e sobre como, no caso da comunidade surda, a cultura opera como fator decisivo para o agrupamento dos surdos nesse território. Cultura e, mais especificamente, cultura surda são conceitos necessários para a composição desta pesquisa, uma vez que os denominados artefatos culturais do povo surdo têm servido à comunidade surda como fator determinante para reforçar a segurança do território comunitário.

Ainda no mesmo capítulo, trago a comunidade como o território de possibilidades para os movimentos de resistência e a articulo aos campos da diferença e da normalização. Com relação à resistência, foi necessário repensar o uso e as interseções que esse conceito vinha tendo neste estudo quando do projeto de Dissertação. Em muitos momentos, o termo vinha marcando a *resistência opositiva*, enquanto em outros, a resistência era tomada conforme a noção que lhe dá Foucault: as resistências capilares, "o outro termo nas relações de poder" (FOUCAULT, 2009, p. 106).

Assim, diante da necessidade de posicionar-me e de fazer uma escolha, prontamente mantive o enfoque foucaultiano, especialmente pelo acento que esta investigação tem no uso de suas ferramentas. Entretanto, durante a coleta da materialidade, quando uma importante parcela do investimento foi dedicada às possibilidades de resistência, os sujeitos de pesquisa mantiveram a ênfase na resistência no sentido de luta, de embate, de possível contrapoder. Assim, parto do seguinte questionamento: até que ponto o investimento dos surdos nas lutas

constitui-se como uma forma de poder? A partir dessa indagação, neste estudo, os usos da resistência dão-se a partir do entendimento que lhe confere Foucault.

Seguindo nessa mesma seção, entro em uma breve discussão acerca da diferença. Entretanto, esse conceito não é explorado nem filosoficamente e nem à luz de outros saberes disciplinares. Não é objetivo delinear sua acepção, conotação e implicações no campo da constituição do sujeito surdo e, tampouco, da educação de surdos. O que interessa aqui e compõe as análises é a *retórica* em torno da diferença e a forma como isso garante uma entonação específica aos processos de resistência do povo surdo. A diferença da qual falo é a que serve como moeda de troca para a comunidade surda.

Tal como a diferença, o funcionamento da norma na Contemporaneidade serve como pano de fundo a este trabalho. Isso se deve às implicações que as dinâmicas da normalidade têm nas engrenagens da comunidade surda e à forma pela qual catalisa o agrupamento dos surdos e a necessidade de fortalecer os argumentos da comunidade. Tanto a abordagem sobre a diferença quanto a que faço sobre os processos de normalização circulam no âmbito escolar e têm consequências importantes na constituição dos sujeitos surdos.

Já na unidade seguinte (Capítulo 4), as atenções voltam-se ao espaço da escola de surdos, no que concerne ao seu funcionamento como instituição e como trincheira utilizada pela comunidade surda com o propósito de dar corpo ao processo de resistência. A interface com a escola de surdos aqui se dá pelo fato de que a comunidade se assegura através da escola e, da mesma forma, esta se fortalece através das lutas da comunidade. Nesse momento, os conceitos anteriores podem ser retomados no sentido de vê-los funcionar a partir da estrutura da escola.

É interessante mencionar que os elementos acima já haviam sido eleitos para compor as análises antes mesmo das entrevistas e de sua apreciação. É possível caracterizar com esse fato dois movimentos: o primeiro deles é que o direcionamento das entrevistas já foi feito com vistas a esses processos e conceitos. O segundo deles é que meu percurso empírico, bem como a formação teórica e acadêmica desses anos, auxiliou-me a estabelecer previamente elementos componentes da trama discursiva sobre educação de surdos, comunidade surda e sujeitos surdos.

No entanto, no Capítulo 5, trago um conceito não previsto outrora. Trata-se do investimento na formação do *sujeito político surdo*. Não pretendo modificar o perfil ou a adjetivação do sujeito foco desta Dissertação, mas sim evidenciar a lógica da comunidade de manter a escola de surdos não apenas especificamente pelo acesso ao conhecimento condizente com as peculiaridades dos surdos, mas pelo interesse de sustentar esses sujeitos numa formação que abarque o jogo social (cultural) que está aí. O investimento nesses alunos se dá justamente pela potencialidade que eles apresentam de defender e manter a comunidade. Como já dito, se escola e comunidade surda se fortalecem mutuamente, então impregnar um perfil político nos sujeitos educados nesse contexto mostra-se estratégico tanto para a escola quanto para a comunidade.

### 3 COMUNIDADE SURDA: ARTICULAÇÕES E POSSIBILIDADES

Deleuze defendeu o roubo de produções filosóficas, atribuindo a isso certa positividade, na medida em que o fruto do roubo, confrontado com novos objetos, se converte em criações diferenciadas, pois é inevitável que o objeto da apropriação seja transformado por quem dele se apropria (GALLO, 2008). Assim, incorpora-se neste trabalho o roubo, mas roubo que não é plágio, nem cópia, tampouco imitação. Permito-me roubar conceitos, ideias, produções de autores que se fazem oportunas e que servem ao objetivo de pensar acerca das possíveis interfaces de escola e comunidade surda. Paulatinamente, marcar as “vítimas” centrais deste trabalho possibilita balizar teoricamente este estudo e colocá-lo em determinado lugar em detrimento de outros, fazendo com que os frutos dos “roubos” operem a serviço da análise que se busca fazer aqui.

Desde o início, talvez até mesmo pelo léxico sugestivo, a obra de Zigmunt Bauman pareceu adequar-se perfeitamente ao que seria desenvolvido neste capítulo. Efetivamente, é possível marcá-lo como uma das vítimas centrais do assalto a ser cometido aqui, em razão da busca por compreender, inicialmente de forma geral, a maneira pela qual grupos humanos convergem e se articulam em comunidades. No entanto, ao considerar que nesta pesquisa interessam as possibilidades oferecidas pela comunidade dos surdos, então outras questões devem, necessariamente, permear a discussão sobre o território comunitário, por sua peculiaridade e pela forma como a surdez se constitui em meio a regimes de poder. Para conter a abrangência dessas questões, são trazidos aqui, mais especificamente, dois pontos-chave: o primeiro concerne às práticas de organização comunitária e de congregação dos surdos a partir da cultura surda; já o segundo diz respeito aos processos que criam condições para que os surdos busquem a proteção comunitária a partir da relação entre diferença, normalização e resistência. Antes de discuti-los, vale a pena mencionar a condição de onde é possível dissertar sobre esses pontos.

Trata-se da configuração do presente, classificada como *pós-modernidade*, *modernidade líquida* ou *Contemporaneidade*, que deve, ainda que minimamente, ser



considerada durante as abordagens acerca da comunidade. Não se põe como preocupação melhor nomear este presente ou argumentar exaustivamente sobre seus contornos; o que importa aqui é considerar que a configuração política deste início de século XXI afeta diretamente os modos de operar da comunidade. Como um fenômeno, “[...] o comunitarismo é uma reação esperável à acelerada ‘liquefação’ da vida moderna” (BAUMAN, 2001, p. 195). Pode-se dizer que as comunidades deste tempo entram em jogos, modificam suas estruturas e buscam novas estratégias para que não sejam perdidas as suas forças e não se desvançam suas fronteiras.

A partir desse contexto, retoma-se o direcionamento desta discussão para os dois pontos centrais anteriormente citados. O primeiro deles tange justamente aos contornos da *estrutura da comunidade*. Falar em estrutura comunitária não parece ser condizente com a perspectiva na qual se inscreve este estudo. No entanto, é possível esclarecer que a estrutura referida não é determinada *a priori*, mas constituída na história, sempre móvel e contingente. O que se intenta não é dizer que a estabilidade da comunidade foi rompida pela fluidez deste tempo. Ela pode ser tomada como uma (des)estabilidade que sempre esteve em movimento. Entretanto, neste momento, a comunidade surda, como qualquer outra formação comunitária, tem determinados contornos que se fazem necessários pelo contexto político.

Para matizar esse primeiro ponto, abre-se uma interface desta discussão que recai sobre os processos culturais envolvidos em tal dinâmica. Não haveria como evitar essa abordagem, uma vez que a comunidade surda se articula, sobretudo, em torno de toda uma retórica sobre sua cultura. Fazendo as vezes (também) de argumento, os artefatos culturais assumem o papel de norteadores do sentimento comum que move uma comunidade. Em outras palavras, como é recorrente nas falas dos sujeitos dessa comunidade, os surdos reúnem-se porque compartilham da mesma cultura. O objetivo de cada um desses sujeitos passa a ser “viver a cultura” com liberdade, sem repressão ou opressão. A possibilidade de isso acontecer efetivamente renderia um estudo ainda maior do que este, mas o que importa agora é tensionar de que forma isso sustenta a comunidade a partir do regime de verdade que se forma.

Daí, tem-se o segundo ponto-chave. Toda a articulação comunitária mencionada tem operado, basicamente, com forte acento na resistência. Este conceito, central para esta análise, parte também de uma discussão sobre os processos de normalização aos quais são submetidos os surdos, processos que também só fazem sentido a partir de um olhar sobre a produção e a circulação da norma na Modernidade. Friso que estes dois últimos conceitos, apesar da densidade que possuem, aqui estão como braços de sustentação para a discussão sobre a resistência. Em suma, o segundo ponto crucial deste capítulo refere-se a discussões acerca da *diferença* e dos *processos de normalização e de resistência*.

O desenvolvimento desta análise se dá a partir das discussões com os surdos pesquisados. Para esse empreendimento, há uma munição de materialidade relevante, já que esta foi produzida com sujeitos que constituem diferentes contextos da comunidade surda<sup>8</sup> e que por eles são constituídos.

Como já dito em outro momento, há uma infinidade de formas de olhar e de chegar-se a um mesmo objeto. É preciso não perder de vista que o intuito de abordar o espaço da comunidade surda é pensar, posteriormente, em sua articulação com a escola e nas condições que aí se formam para a produção e regulação do sujeito surdo submetido ao regime de escolarização, ou seja, o sujeito pedagógico surdo. Assim, esses dois grandes pontos eleitos para sustentar esta discussão aparentemente são oportunos para compor o cenário do conforto, da segurança e da resistência, o qual converge para o espaço escolar.

### **3.1 Práticas de organização comunitária: congregação em torno da cultura**

Como já mencionado, talvez pareça paradoxal tentar elencar uma estrutura em um trabalho que calca seus contornos na contingência da produção da

---

<sup>8</sup> É comum que surdos e também ouvintes façam uma discriminação comunitária local, ou seja, comunidade surda gaúcha, comunidade surda porto-alegrense, comunidade surda caxiense, comunidade surda santa-mariense, etc. Apesar de ser corrente esta prática, assume-se aqui a comunidade surda de forma geral, com o respaldo de contar com sujeitos surdos de diferentes contextos geográficos e, conseqüentemente, históricos.

“realidade”. O que segue, para (quicá) melhor dizer, é uma leitura das possibilidades de organização comunitária, sem a tentativa de fixar algo e sempre entendendo a construção que possibilita a articulação contemporânea de uma comunidade. Dessa forma, intenta-se pensar

Enquanto que nossas autoridades políticas, profissionais, morais e culturais ainda falam com alegria na ‘sociedade’, o próprio significado e a saliência ética do termo são questionados, uma vez que a ‘sociedade’ é percebida como dissociada numa variedade de comunidades éticas e culturais com *fidelidades incompatíveis* e *obrigações incomensuráveis* (ROSE, 1996, p. 353, grifo meu).

Parece que o objetivo desta investigação é abordar exatamente o que tange às *obrigações incomensuráveis* e às *fidelidades incompatíveis* que servem como fulcro da comunidade surda. De certa forma, isso será abordado mais adiante. Antes de pensar especificamente nas técnicas que circunscrevem as formações comunitárias, é possível e relevante abordar a forma como elas vêm, progressivamente, tomando o espaço outrora ocupado pelo social como lócus para a configuração do território do governo. Em outros termos, antes de falar em organização comunitária, no sentimento ou na lei que move a comunidade surda, abre-se um parêntese para situar as comunidades diante da vastidão do social.

Rose (1996) aponta que o social parece estar cedendo espaço para a comunidade, constituindo reconfigurações do território de governo e das estratégias de investimento nos sujeitos em termos da sua existência individual e coletiva. O território comunitário passa a ser um “novo plano de superfície sobre o qual sejam conceituadas e administradas as relações micromorais entre as pessoas” (p. 331). De forma distinta, social e comunidade utilizam práticas de identificação que abrangem os cidadãos. Isso acontece de forma mais alargada, no caso do primeiro, ou através do investimento em estratégias de identificação dos seus membros de forma próxima, direta. Isso é possível em razão de que a identificação se dá a partir de características já presentes nos sujeitos (características de raça, cor, classe social, deficiência, etc.).

As estratégias de governo têm incidido em níveis organizacionais como as comunidades. O investimento nesses espaços marca a paulatina despreocupação com

o social para fins de governo. Tal mudança acompanha a reorganização da lógica de mercado que outrora possibilitava a manutenção do território social a partir das economias nacionais. A partir de então, a transnacionalização econômica, que produz uma grande concentração de pessoas mundialmente conectadas, promove a *desterritorialização do social*. Com esse fenômeno, tem-se que, através de racionalidades específicas, busca-se “[...] governar sem governar a *sociedade*, governar através de escolhas regradas feitas por atores distintos e autônomos no contexto dos seus comprometimentos particulares com as famílias e as comunidades” (ROSE, 1996, p. 328, grifo do autor).

A partir disso, parece ser possível propor uma virada no entendimento das práticas de organização da comunidade. Passa a ser tangível alocá-las nesse jogo de governo e entender que muitas das articulações que compõem a comunidade surda assim o são circunstancialmente, e não por alguma “vocação” colada ao sujeito que nasce com a marca da surdez.

Já voltando o olhar sobre a organização comunitária, o capítulo introdutório do livro *Comunidade*, de Zygmunt Bauman (2003), localiza a comunidade como um território inquestionável, seguro, positivo, confortável e aconchegante. Feitas as devidas adjetivações iniciais desse espaço, não é difícil compreender que os grupos humanos, em busca dessa segurança oferecida pela comunidade, a busquem. A comunidade é vivida por sujeitos que compartilham características que lhes fazem buscar esse espaço comum. Nesse contexto, também é fácil compreender a busca dos sujeitos surdos pelo acolhimento na comunidade minoritária, no grupo que os protege, que lhes proporciona segurança, confiabilidade e acolhimento. Despertados tais sentimentos, a comunidade funciona como uma mola propulsora que incute em seus membros uma mobilização em busca de um pretense *mesmo*, já que, numa comunidade, “nunca somos estranhos entre nós” (BAUMAN, 2003, p. 8).

Espósito (2009) abordou a incerta etimologia do termo *comunidade*, apontando que as maiores probabilidades são de que a origem latina do termo deriva de *cum* (com) e *munus* ou *munia* (função, tarefa, dever). Tal busca pela origem do termo tem relevância acentuada, uma vez que evidencia que a formação de uma comunidade não se dá – e nem poderia dar-se – por quaisquer reuniões de sujeitos. Trata-se da

instituição de um vínculo por uma lei comum. A comunidade é como tal pela lei que a constitui “[...] no sentido de que a lei comum não prescreve outra coisa se não a exigência da própria comunidade” (ESPOSITO, 2009, p. 25).

Retornando ao empréstimo da obra de Bauman, a comunidade, tão sonhada e almejada, põe-se aos sujeitos como um paraíso perdido, dada a impossibilidade de alcançar, em última instância, todos os elementos que ela carrega consigo em sua idealizada “essência”. Seguindo com Esposito (2009), a comunidade, ao fazer sentido somente a partir da própria lei comum – lei que se forja nas debilidades humanas –, carrega o paradoxo de ser necessária e impossível por almejar o que precede toda possível realização, almejar ser o que já é.

Tais considerações são pertinentes por contribuírem com a possibilidade de colocar em suspenso a naturalidade da congregação de identidades. Aqui entra em jogo a formação identitária, mesmo que a comunidade segura, confortável, intolerante ao que lhe é externo, não seja alcançável. As identidades aparecem com certa força, buscando identidades mesmas que compartilhem justamente as mesmas fragilidades; justifica-se, assim, a busca da coletividade como proteção contra incertezas individualmente enfrentadas.

O sentimento de igualdade, de estar entre os *mesmos* no seio comunitário, não advém propriamente de uma uniformização – seria imprudente considerar a unicidade identitária dentro de uma comunidade. Tampouco seria possível dizer que dentro dela se podem traçar, classificar as identidades em um número restrito. Para isso, a própria comunidade surda já recorreu a características, geralmente ligadas a atributos físicos – surdos profundos ou não, usuários de língua de sinais ou não, deficientes auditivos ou não, etc. – e ao tempo em contato com a língua. Não é disso que se trata. A multiplicidade de identidades dentro de uma mesma comunidade é inevitável. Ali, a diferença também existe, mas é uma diferença higienizada, já que admite diferenças, desde que não represente contraponto à lei ou ao dever que sustenta a comunidade. Caso isso ocorra, caso seja ferida a lei, é posta em suspenso a efetividade de um membro, já que, por fim, o que se tem em comum é um código de convívio que se forja a partir da mesma *intencionalidade*.

A partir do momento em que a comunidade se põe definida por propriedades comuns, participar mais ou menos, ser mais ou menos ativo nela se relaciona com quanto cada sujeito tem em comum e com o quanto pode/deseja mover-se pela lei da comunidade.

*Em muitos casos, os surdos que cresceram longe da escola e da comunidade acabam não constituindo suas identidades. Ao procurar o convívio da comunidade, acontece que muitas vezes esse surdo é tão diferente que parece haver a necessidade de os surdos explicarem tudo para esse surdo que não esteve no convívio desde sempre. E isso acaba sendo um peso para as pessoas e, de certa forma, até um exercício de paciência. Em outros casos também, esses surdos estão afastados e têm convicções pessoais que divergem do que a comunidade em geral pensa. Nisso travam-se debates e por isso também não é muito tranquilo o convívio desses no ambiente comunitário (PCxs).*

*Na verdade, aqui na nossa cidade, não há mais surdos que estejam estudando em classes inclusivas, pois todos foram atraídos pela escola de surdos. Há apenas um caso de um surdo que estudou em escola inclusiva e que hoje está na universidade. Ele não consegue estabelecer uma relação produtiva com os intérpretes de língua de sinais, parece que não tem identidade, entre outros problemas. Mas penso que esse seja o único caso. A grande maioria ou já inicia na escola de surdos, ou fica um tempo nas classes inclusivas e depois também vai para a escola de surdos (PSm)<sup>9</sup>.*

*A partir disso, pergunto a vocês: por que, na comunidade surda, as pessoas que dão palestras, que articulam os movimentos surdos continuam sendo sempre as mesmas? Por que não há renovação desses surdos? Continuamos vendo as falas dos mesmos surdos, e não há um rodízio nesse sentido. Mas por que isso? Por que não há a identificação dos surdos mais jovens com as lutas da comunidade? (PPoa).*

Não se identificar com as lutas, não se engajar nelas, não se relacionar produtivamente com intérpretes de língua de sinais, não compartilhar de artefatos da cultura surda e não dominar a língua de sinais são sinônimos da “não-identidade”. Isso se deve ao fato de não serem quaisquer sujeitos, simplesmente, por uma ou por outra característica, que podem compor a comunidade. Há requisitos mínimos, há a necessidade de encontrar-se na mesma intencionalidade e no dever comum. É preciso estabelecer que os surdos que não compartilham esses elementos possuem identidade, mas ela não é interessante para a comunidade, que, portanto, não a reconhece.

---

<sup>9</sup> Como é possível identificar, estes excertos foram produzidos já nas discussões que envolvem a escola de surdos. Ao abordar esse assunto, a “não-identidade” é recorrente.

De qualquer forma, importa que a atribuição comunitária, ou seja, a qualidade de viver em comunidade, é relacionada à positividade que esta carrega. A comunidade “é, hoje, a última relíquia das utopias da boa sociedade de outrora; é o que sobra dos sonhos de uma vida melhor, compartilhada com vizinhos melhores, todos seguindo melhores regras de convívio” (BAUMAN, 2001, p. 108). Dessa forma, não é necessário ali, barganhar, convencer, dissuadir. Todos estão em nome de um mesmo propósito maior. Os outros propósitos, as outras facetas que compõem uma identidade não são – como não poderiam ser – de uma dissonância expressiva, ou a dissonância, ainda que expressiva, não fere a intencionalidade maior e a segurança que se busca na comunidade. Em suma, sua discrepância não pode representar perigo.

A partir desse panorama e retomando o espaço da comunidade surda, pode-se perguntar: existe uma referência que pauta a organização da comunidade? Não seria aquele paraíso impossível de ser alcançado e de ser vivido que norteia o grupamento dos sujeitos surdos nessa comunidade? Se a comunidade se forja justamente *sendo* melancolia (ESPOSITO, 2009), hiato, falta, ela logicamente não pode transpô-los, pois deixaria de ser. Assim, não estaríamos falando apenas do desejo de segurança e de fortalecimento que é conseguido unicamente na soma do *eu* e do *outro mesmo*?

A partir desses questionamentos e do empreendimento de delimitação das bases sobre as quais se assentam as práticas comunitárias, é possível, neste momento, voltar o olhar para os sujeitos surdos e para o modo como a congregação destes se dá, sobretudo, em torno do que se convencionou denominar *artefatos culturais do povo surdo*.

*O espaço da comunidade pode servir para as relações cotidianas, para bater um papo, para o compartilhamento dos elementos da cultura, [...] para convidar pessoas para participar, já que a comunidade surda não é formada apenas por surdos, mas pelos que estão próximos desses, mesmo os ouvintes. O objetivo maior é a língua de sinais. Dessa forma, a comunidade surda e a cultura surda estão muito ligadas (PSm).*

É fato que a língua de sinais tem destaque na comunidade por ser a marca maior da cultura. Muito visível, ela é conectora de membros que compõem uma comunidade sem território. Talvez a relevância de apontar sobre o que (qual lei, qual

interesse, qual propriedade) se sustenta a organização da comunidade surda esteja localizada na possibilidade de apontar o caráter adventício de tal reunião de sujeitos. Para desenvolver melhor esse pensamento ante os ares de naturalidade assumidos pela união dos mesmos em comunidade, Bauman diz que:

[...] sem muita consideração pela lógica, outras comunidades postuladas, enquanto reivindicam seus próprios “nichos na sociedade”, [querem] tirar sua lasquinha na etnicidade e [inventam] cuidadosamente suas próprias raízes, tradições, história compartilhada e futuro comum – mas, antes e acima de tudo, sua cultura separada e singular, que por causa de sua genuína ou putativa singularidade merece ser considerada “um valor em si mesma” (2001, p. 125).

Essas palavras, aproximadas do contexto aqui analisado, parecem trazer em poucas linhas o fenômeno observável que sustenta a comunidade surda. É especialmente na busca e na argumentação em favor dos artefatos culturais do povo surdo que se mantém toda a comunidade. É também através deles que a barganha pelo território físico e simbólico surdo se sustenta, especialmente tendo em vista que a cultura se tornou um modo legítimo ao qual recorrem os povos para demarcar um espaço e criar seu próprio nicho na sociedade. A identidade comum, aqui, também apela ao compartilhamento cultural. É nesse contexto que é possível retirar a naturalidade da união na comunidade e, ao invés disso, atribuir condições – permanentemente (re)inventadas – a partir das quais emerge a necessidade da busca pela proteção comunitária.

Através de produções que abordam a questão da comunidade surda, pode-se apontar como o viver em comunidade vem atrelado à segurança e, por isso, à possibilidade de enfrentar fraquezas individuais. Uma fraqueza comunitária tem outra dimensão, outra importância, outra força.

[...] uma comunidade surda é um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham os objetivos comuns dos seus membros e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem seus objetivos (PADDEN; HUMPHRIES, 1988, s/p).<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> A citação utilizada de Padden e Humphries foi retirada de uma obra clássica e de forte referência para o movimento surdo. O intuito de utilizá-la é unicamente apontar como a comunidade vem sendo percebida e como sua importância circula entre os envolvidos com a surdez, e não embasar teoricamente as discussões sobre comunidade feitas neste trabalho.



É possível considerar que uma mirada às conexões comunitárias do passado até o presente contribuiria sobremaneira para este estudo. Esta seria uma forma de entender a constituição das comunidades surdas. No entanto, pelo objetivo desta pesquisa, parece ser mais relevante ocupar-se de marcar que a comunidade surda vem sendo reforçada na mesma proporção em que os artefatos culturais surdos vão sendo legitimados.

*A escola de surdos, para mim, tem um significado importante, especialmente pela questão identitária, haja vista que aqui estou com os meus pares surdos. Além disso, o fato de as disciplinas serem interpretadas, o uso constante da Língua de Sinais, o SignWriting, enfim, elementos característicos da cultura surda, favorecem a aprendizagem e também a construção dessa identidade surda (ASm).*

Mais uma vez, os artefatos aparecem localizados no reforço da escola. No entanto, em contexto, são frutos da comunidade, que investe na escola e a impregna com os artefatos culturais<sup>11</sup>. De qualquer forma, importa que, mesmo falando em escola, são artefatos que pertencem à comunidade e que são legitimados também no espaço escolar, embutindo forças na própria comunidade. Para pensar nesta, no entanto, é necessário conceber a Contemporaneidade como um período fortemente marcado pelo desvanecimento das fronteiras que outrora marcavam com certa segurança os limites das relações e o lugar que deveria ser ocupado pelas coisas. Uma sociedade já marcada por uma ordem que, apesar de contingente, apresentava traços de solidez tem hoje um ordenamento que se mostra ainda mais abrangente e eficaz, com caráter sutil, deslizante por entre limites movediços, fugidios, não-capturáveis.

Nesse sentido, tentar entender o pertencimento à comunidade surda e afirmar que o sujeito está nela significa dizer que não está fora. Tal afirmação implica condutas apropriadas e aceitáveis no âmbito comunitário, o que garantiria a não-travessia da barreira, da cartografia traçada no delineamento do território comunitário. A *mesmidade comunitária* é buscada em detrimento do *eu*, ou seja, há um

---

<sup>11</sup> Este assunto será tratado com mais profundidade no próximo capítulo.

apagamento da identidade una em favor da busca pela identidade do grupo, até o limite em que o *eu* se torna o *outro*.

Essa busca pelo grupo passa inevitavelmente por um entendimento entre os membros da comunidade. Contudo, existe a necessidade de compreender o caráter não-natural desse entendimento comum. São acordos forjados, barganhados, negociados e praticados até o momento em que são subjetivados pelos elementos da comunidade e passam a assumir ares de naturalidade, não mais sendo questionados ou impugnados. A partir dessa análise, seria possível traçar uma gama de “entendimentos” que dão sustentação à comunidade surda. No entanto, não é pretensão ocupar-se disso; pretende-se trazer, neste contexto, a cultura surda como reguladora de ações e como base para que o entendimento comunitário funcione e faça com que a comunidade surda opere como o espaço que fornece segurança e acolhimento.

O fortalecimento desse espaço requer o reforço dos cuidados com suas fronteiras para que nada passe por elas. Para tal, a própria comunidade recorre a estratégias de ordenamento, criando categorias que coordenem seu interior. Produções recentes, como, por exemplo, diferenciações entre “comunidade surda” e “povo surdo” (STROBEL, 2008), dão visibilidade ao desejo de uma “pureza surda” que servirá como pilar de sustentação para a organização da comunidade. Torna-se visível uma tendência à adjetivação da alteridade, na qual apenas algumas facetas são aceitáveis. “Porque se multiplicam suas identidades a partir de unidades já conhecidas, extremam-se os nomes sobre os nomes já pronunciados. Somente alguns poucos retalhos de sua alma são autorizados” (SKLIAR, 2003, p. 196-197).

Assim, tem-se que a identidade é constituída a partir das tramas culturais discursivas. A cultura pode ser tomada como “constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente” (HALL, 1997, p. 27). Isso faz parte da tomada da cultura como um conjunto de significados compartilhados que dá o tom a toda e qualquer ação social não-instintiva dos sujeitos, e é através dela que estes regulam suas condutas em relação a si e aos outros.

A cultura, historicamente, também é fator de ordenamento, de classificação, de formação de grupos sociais. Isso ocorre a partir do momento em que cada grupo

significa com mais ou menos relevância determinados artefatos (VEIGA-NETO, 2004; Id., 2006). Tais significações são produzidas na ambivalência da linguagem, que embasa o movimento de tensão entre as culturas, dando sustentação para o processo de ordenamento da sociedade e aproximando, definitivamente, a cultura das relações de poder.

A partir da transformação semântica sofrida na Modernidade pela palavra *cultura*, tornou-se um imperativo discuti-la não mais mantendo a centralidade produtiva – descrever o que é cultivado por determinado povo que compartilha determinados elementos culturais e não outros. No caso dos sujeitos surdos, não parece mais ser tão oportuno pontuar os artefatos e as manifestações culturais mais evidentes que marcam a cultura surda. Urge discuti-la dentro de outra perspectiva que ela assume: a de operadora de elementos de classificação e ordenamento. Esse movimento toma corpo no momento em que a cultura passa, a partir dos jogos de linguagem, a determinar o que de melhor havia nas produções da humanidade e, por conseguinte, ser critério determinante nos movimentos de segregação e de exclusão.

Se concebermos que exista “A Cultura” – no singular por ser única e com inicial maiúscula por se sobrepor ao restante (VEIGA-NETO, 2006) –, é possível verificar, dentro de um jogo de forças, qual seria essa cultura em detrimento de outras. Retomando o jogo de atribuição de sentidos, “dizer ‘é isso’ não supõe a existência de um ‘isso’, mas a existência da capacidade, do poder, de dizer ‘é isso’” (SILVA, 2002, p. 40). No contexto deste estudo, essa posição é facilmente ocupada pela cultura ouvinte por ela ser majoritária. Se tomada dessa forma, a díade ouvinte/surdo está composta, bem como a determinação dos lugares a serem ocupados nela pela comunidade surda.

*Um exemplo que acontece aqui na nossa escola. O setor de psicologia tem todo um discurso sobre a importância de que os alunos sejam retirados das aulas em alguns momentos para fazer a terapia fonoaudiológica<sup>12</sup>. Ok, podem fazer, mas no horário da aula de língua de sinais não! Eles argumentam que é a única hora na qual isso é possível, e eu retruco dizendo que, se retirarem o aluno, ele não poderá mais voltar. Para eles, estou sendo radical, querendo impor*

---

<sup>12</sup> A referida escola possui, dentro de sua estrutura física, uma clínica fonoaudiológica. Tal “herança” não faz parte da estrutura organizacional da escola, ou seja, não compõe formalmente as atividades educacionais, como outrora compusera. A clínica recebe pessoas que não estudam na escola e também é aberta aos alunos cujas famílias fazem a opção pela terapia de reabilitação.

*as questões da surdez, mas não é isso, o problema é que isso atrapalha. Há sempre muitos argumentos, de que o surdo não pode em outro horário, mora longe, etc. Eu até compreendo isso, mas, com tantos horários de tantas outras disciplinas, por que no horário das aulas de língua de sinais? Defende-se tanto que a língua de sinais é a primeira língua do surdo, então por que é justamente essa aula da qual se poderia retirar o aluno?(PCxs).*

A fala acima toma o movimento em que, no ambiente escolar, são postos lado a lado interesses da comunidade surda e preceitos vividos e defendidos pela normalidade ouvinte. Outro reforço para isso está na recorrente busca dos surdos por “igualar-se” aos ouvintes através da sua cultura e identidade.

*De certa forma, isso implica a construção de uma identidade que se põe em condições de igualdade em relação à ouvinte. Através desses elementos todos é que é possível que a identidade surda não fique aquém da ouvinte, já que garante aos surdos o direito a elementos importantes da sua cultura, da mesma forma como acontece na aprendizagem dos ouvintes (ASm).*

*Os ouvintes estão a todo momento em contato com outras referências, sendo estimulados e criando as suas projeções de vida. É necessário que isso também ocorra com os surdos, através da presença de exemplos positivos (ASm).*

Isso mostra o quanto a constituição do sujeito surdo ainda é carregada fortemente pelo peso e pelas implicações do binômio ouvinte/surdo. Esse movimento coloca-se como pilar de sustentação de muitas das assimetrias de poder entre comunidades surda e ouvinte. Isso acontece porque a alteridade deficiente é produzida quando a cultura é colocada nessa lógica, já que as produções culturais de uma comunidade anormal acabam se constituindo nos limites da norma.

Tal alteridade é produzida através da forma como se concebe a diferença. A tomada da diferença pela oposição talvez seja uma das brechas mais largas que a Modernidade encontrou para, entre elas, fazer brotar suas díades classificatórias e excludentes. Aqui, a diferença emerge pelo que *não* se é – a diferença que comunga da falta e que é pensada pela ideia do contrário. Nessa lógica, a alteridade será sempre deficiente. Do não-ser.

Vê-se que o agrupamento comunitário agrega muitos elementos além do simples e difundido sentimento de ser surdo, justificado unicamente pela existência

mesma e de compartilhar da mesma cultura. Pertencer a esse espaço, ter em comum a mesma intencionalidade, envolve uma gama de elementos que levam àquela intencionalidade comum à qual se refere Bauman. A comunidade surda, a partir desse entendimento, é facilmente descolada da simplicidade que assume quando posta como o espaço da liberdade e de viver livremente a cultura.

Para esta discussão, além das questões já postas, é preciso conceber que liberdade e opressão não são polares. Não se está desfrutando de uma ou de outra; se está, a todo momento, sendo capturado e regulado por ambas as condições. É na esteira dessa compreensão que o próximo tema desta discussão se assenta mais pontualmente sobre alguns dos processos aos quais são submetidos os sujeitos surdos e a comunidade surda. São processos determinantes para posicionar os sujeitos no eixo de tensão que envolve o sentimento de liberdade e o peso da opressão.

### **3.2 Resistência e normalização; resistência e diferença**

Como e por que se chega a procurar o abrigo comunitário? Digamos que essa é uma pergunta que não pressupõe uma resposta, já que não se trata, de forma alguma, de estabelecer uma relação de causa/efeito, haja vista o processo de imanência implicado nela. Assim, a partir dessa questão, é possível proceder a um exame dos processos que levam os sujeitos ao acolhimento da comunidade. Esta pode ser um dos refúgios onde, como aponta Lopes (2007), parece ser possível reivindicar outras verdades sobre si.

Dadas as considerações que já foram feitas sobre o espaço que a cultura surda ocupa quando é aproximada do poder, conseqüentemente a comunhão dos surdos no território comunitário gera movimentos de resistência. Esta aparece justamente como resultado da tensão entre a forma como a diferença aparece e circula na sociedade e o modo como, em decorrência disso, os grupos minoritários são submetidos a processos de normalização de suas condutas.

A proposta, neste momento, é pensar a congregação dos surdos no espaço comunitário a partir de processos que envolvem técnicas de resistência. Para isso, como já levantado no capítulo anterior, dois importantes sustentáculos surgiram: os conceitos e o funcionamento da norma e da diferença<sup>13</sup>. Talvez seja possível marcar que não se põe como meta abordar três conceitos distintos e fazê-los correlacionar-se. A questão é que o objetivo fora desde o início pensar nos processos de resistência a partir do funcionamento da comunidade surda. Entretanto, com o propósito de tratar da resistência, emergiu a necessidade de abordar conceitos atuais que lhe dão corpo. Por isso, o funcionamento da norma, bem como a recursividade da diferença, compõem este trabalho.

Aqui, cabe resgatar o pensamento logo acima mencionado: o espaço da comunidade pode ser uma espécie de refúgio ao qual os surdos recorrem como possibilidade de narrar-se de outras formas. Repetir essa afirmação serve, sobretudo, para levar esta Dissertação às formas como a surdez vem sendo localizada dentro de determinados regimes de verdade. Em outras palavras, para este estudo, só faz sentido tomar o espaço da comunidade como o espaço do acolhimento quando se mantém o olhar nas práticas de subjetivação a que são submetidos historicamente os surdos. “O sujeito surdo, aqui, é entendido como o sujeito assujeitado que pode ser narrado e identificado pelo outro e por si próprio, a partir de diferentes posições sociais que trazem consigo marcas que permitem o estabelecimento de traços de identidade” (LOPES; GUEDES, 2008, p. 4).

Para dar continuidade à análise que se busca fazer, pensar sobre a questão da normalidade parece necessário. Necessário em função da condição de onde se articula a comunidade surda – condição de minoridade, condição de anormalidade, condição de estrangeiro. Necessário também para entender um pouco melhor as verdades que incidem sobre os surdos e sobre a sua comunidade – verdades engendradas tanto dentro quanto fora dela, que se forjam a partir de regimes específicos e colocam os sujeitos surdos nesse conflituoso campo de forças.

---

<sup>13</sup> Apesar do risco da repetição, vale enfatizar que a diferença aqui não será abordada em si. O intuito de trazê-la é puramente pelo fato de que “as diferenças” (culturais, étnicas, raciais, sexuais, etc.), tomadas como diversidade, estão na vitrine neste início de século XXI. A diferença é tomada aqui como a “moeda de troca” que vem servindo a inúmeros processos, conforme será possível evidenciar mais adiante neste capítulo.

De certo modo, a racionalidade que se enraíza neste século XXI a propósito dos grupos minoritários embasa-se em todo um sistema de orientação global que tem seus passos guiados pela máxima inclusiva. Cabe ressaltar que essa inclusão tem propósitos absolutamente abrangentes, estendendo seus braços a uma pretensa e proclamada *inclusão social*. Não obstante, é válido considerar que, pontualmente, as normativas para uma *inclusão educacional* têm severos efeitos sobre os sujeitos surdos e, logicamente, sobre as articulações da comunidade pela proximidade entre comunidade e escola de surdos. Não se trata de tentar pontuar, no plano material, os sucessos e os limites que tais políticas apresentam quando se articulam com vistas ao sujeito surdo. Trata-se de tentar estabelecer, no plano epistemológico, as técnicas postas no funcionamento daquelas políticas frente à temeridade da diferença.

Em nosso país, tais políticas vêm se articulando ora como políticas de governo, ora já sendo incorporadas como políticas de Estado. Foucault, em uma de suas aulas no Collège de France,<sup>14</sup> tratou do funcionamento da norma na sociedade, a propósito da disciplina e da segurança. Uma das possibilidades de funcionamento da norma coloca-se no plano jurídico, já que “todo sistema legal se relaciona a um sistema de normas” (FOUCAULT, 2008c, p. 74). Quando o filósofo diz isso, o objetivo é logo a seguir deixar de lado este conceito para adentrar o território do que ele mesmo chamou de procedimentos, processos, técnicas de normalização, que se dão em outra esfera que não a legal. Mencionar neste trabalho essas duas dinâmicas tem um objetivo bem interessado.

Interessado por tentar marcar que há, sim, toda uma articulação dos movimentos surdos mantendo o foco em preceitos legais e tentando, no nível jurídico, validar seus argumentos. A comunidade surda, como é possível evidenciar, carrega essa responsabilidade.

*A comunidade deve, sim, divulgar [elementos da escola], seja através da TV, dos jornais, etc. Um exemplo foi que, durante o vestibular, alguns surdos tiveram problemas e foram reprovados na correção das redações. Os surdos [representantes da associação] foram até a Comissão Permanente do Vestibular da Universidade e desenvolveram o argumento da diferença das línguas na educação de surdos e sobre a forma como isso se reflete na escrita. O*

---

<sup>14</sup> Aula do dia 25 de janeiro de 1978.

*resultado disso foi uma mudança positiva no processo de avaliação dos surdos. A associação está sempre de olho nessas questões (PSm).*

*É necessário considerar que essas discussões afetam diretamente a escola em função de que a escola tem muito receio de ser prejudicada devido às políticas para os surdos e até mesmo fechada. Se a escola se isentar dessa discussão, ela mesma pode ter problemas. A comunidade carrega a responsabilidade de defender suas causas. Já tivemos reuniões com representantes do Ministério da Educação para a discussão sobre a questão da educação de surdos, em relação àquele tema de escola específica ou inclusão. Mas não é possível que essa discussão seja feita somente por poucas pessoas. Para isso, a comunidade toda é convocada a pleitear suas ambições no âmbito da educação de surdos. Não há força suficiente se apenas poucos representantes da escola fizerem isso (PSm).*

*Já existem leis específicas que garantem os direitos dos surdos, da língua de sinais, criando a obrigatoriedade da presença de intérpretes em diversos contextos. No entanto, é necessário que a comunidade siga lutando para que os governos, prefeituras, estados, etc., cumpram o que está garantido na legislação, para que esses direitos não sejam perdidos. E para isso é necessário que haja essa franca afirmação da identidade e dos direitos dos surdos (ASm).*

Essas intervenções da comunidade de fato ocorrem e são movimentos, possivelmente, “de superfície”, para os quais a comunidade surda tem sido frequentemente requisitada como entidade representativa. A norma que está operando aqui, e que também é fonte de conflitos, é a assimilada pelo discurso jurídico.

No entanto, o intuito neste momento é seguir com Foucault, pensando em como, às margens da questão legal, as técnicas de normalização incidem nos sujeitos surdos e na própria comunidade surda. Aqui, seria possível até mesmo pontuar a incorporação, por parte das políticas públicas, de alguns dos elementos reivindicados pelas comunidades surdas. Aparentemente, isso colocaria no plano material as normatividades jurídicas sendo forjadas a partir da incorporação daqueles elementos. Todavia, o mais relevante é o exercício de entender que isso tem efeitos e que não só mantém, mas também reforça os procedimentos de normalização a que devem ser submetidos os sujeitos de uma diferença tão evidente. Colocar esses elementos na ordem das políticas oficiais<sup>15</sup> é providenciar cuidados com uma

---

<sup>15</sup> É imprescindível ressaltar as valiosas contribuições de inúmeros trabalhos que vêm sendo realizados, trazendo a inclusão educacional como estratégia política, como prática de governo. Entre tantos, é possível citar as dissertações de Mestrado de Fernanda de Camargo Machado (2009) e



diferença por demais gritante, por demais ameaçadora. Mencionar tal processo é interessante, principalmente para mostrar que se trata, neste momento, de processos que circulam não necessariamente na esfera legal.

Ao tratar da mudança na forma de incidência da norma nos indivíduos com a necessidade de organização de tecnologias de segurança, Foucault (2008c) oportunamente marca o processo de *normalização*, no qual o funcionamento da norma se dá a propósito da disciplina. Aqui, a fronteira entre o normal e o anormal dava-se em função da conformação dos sujeitos à norma que era anteriormente delimitada.

Com a necessidade de ampliar a sua incidência sobre a população, a norma passa a ser totalmente abrangente, fazendo de todos um caso seu e delimitando curvas e distribuições de normalidade. Ao fazer com que as diferentes distinções da normalidade funcionem umas em relação às outras, a norma fixa-se a partir de um estudo das normalidades (FOUCAULT, 2008c). A anormalidade surda é criada no momento em que a norma se fixa a partir da normalidade ouvinte. A noção de diferença surda, nesse jogo, parece cair em uma luta inglória, já que, colocada nessa esfera, estará sempre em relação à condição ouvinte e, dessa forma, racionalmente deve ser trazida o mais próximo possível à posição mais favorável no eixo da norma.

As políticas de inclusão educacional não são, pontualmente, o foco deste estudo. No entanto, a maneira como esses discursos interpelam a todos tem provocado deslocamentos na comunidade surda no momento em que alocam a surdez nos domínios da anormalidade. A desejada inclusão abrange os mais diversos segmentos da sociedade e, a priori, localiza determinados grupos humanos do lado de fora da fronteira. Em outras palavras, determina de antemão quem são os sujeitos “passíveis de inclusão”. A categorização evidente que se produz em ritmo acentuado traz à pauta o caso de minorias étnicas, de grupos raciais, dos desfavorecidos economicamente, dos adolescentes em risco, do indivíduo “à margem da lei”, de

---

Juliane Marschall Morgestern (2009), intituladas, respectivamente, *A formação docente na racionalidade inclusiva: práticas de governamento de professores de surdos* e *Dispositivo curricular de controle: gerenciamento do risco e governamento da surdez no cenário educacional*; a tese de Doutorado *A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial*, de Márcia Lise Lunardi-Lazzarin (2003); e o livro organizado por Maura Corcini Lopes e Morgana Domênica Hattger, *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam* (2009). Esses trabalhos constituem-se como uma série de produções e ensaios de pesquisas que mostram a produtividade de uma gama de elementos voltados à prática da inclusão.

especiais, enfim, de toda uma gama de desfavorecidos, de grupos que não tiveram as mesmas oportunidades e a mesma sorte que *nós*.

Veiga-Neto (2001) discute a dificuldade de analisar as políticas de inclusão de anormais justamente por elas estarem imbricadas numa dificuldade anterior à sua constituição: a de traçar os limites da normalidade. Falar sobre inclusão leva a falar sobre estar incluído, sobre pertencer aos limites da normalidade, o que, por sua vez, automaticamente incute a afirmação de não estar fora deles. Há de se considerar, nessa mesma perspectiva, que o movimento de delimitação dos espaços dos incluídos e dos excluídos na Contemporaneidade obedece a uma lógica diferenciada<sup>16</sup>. Pinto (1999) diz que existe uma impossibilidade última de fixar os sujeitos como incluídos ou excluídos, uma vez que todos estão sujeitos a estar de um lado ou de outro da fronteira em determinadas situações.

Dessa forma, na discussão que se estabelece aqui, o que pode, neste caso, definir quem está dentro e quem está fora? Indo além, o que é estar dentro e o que é estar fora? O limite entre o pertencer/não pertencer e entre o normal/anormal é muito tênue e parte de um projeto moderno de normalidade. Ser o “outro” não é uma questão natural; esta questão está relacionada com o lugar atribuído ao “outro”, o lugar que a normalidade delimita.

Foucault (2002), ao fazer um estudo da anomalia no século XIX, recorre às figuras do monstro humano, do indivíduo a ser corrigido e do onanista como uma espécie de ascendência da anormalidade. Segundo o filósofo, a organização dos controles da anomalia, como técnica de saber e de poder no século XIX, foi possível ao ser estabelecida uma rede regular de saberes e de poderes que reuniria as três figuras. De qualquer forma, a anormalidade vem se constituindo a partir de saberes específicos, da mesma maneira como vem aproximando o *estranho* para melhor controlá-lo.

---

<sup>16</sup> A referência aqui é sobre os movimentos de in/exclusão de forma mais abrangente. Para pensar nessa questão, tomando-se o contexto educacional, a tese de Doutorado de Eliana Pereira de Menezes constitui-se como um estudo relevante que mostra como as práticas de normalização foram sendo deslocadas na maquinaria escolar (ora da lógica disciplinar, ora da lógica da seguridade), produzindo como efeito novas significações com relação aos sujeitos e novos parâmetros para que se localizem os excluídos e os incluídos na sociedade contemporânea.

Esse movimento converge com a sede de ordem que caracteriza a Modernidade. Através dele, é possível aproximar esses outros, reconhecê-los e, assim, estabelecer algum saber sobre eles (VEIGA-NETO, 2001). Um ponto a ser destacado nisso é que esse processo de aproximação e de inclusão incute, correlativamente, um processo excludente, fundamentalmente em razão de que aproximar o outro não vai torná-lo o mesmo. Vai localizá-lo de determinadas formas no tempo e espaço, vai destacá-lo e vai controlá-lo a partir de saberes e de um enredamento discursivo específico.

Cabe agora adentrar o território da diferença. Como ressalva, é possível destacar que não parece ser necessário neste contexto abordar a questão da diferença em si, mas sim a forma como toda uma retórica sobre ela vem se mostrando um oportuno recurso que opera em favor das estratégias de normalização. O primeiro passo para isso é colocar em suspenso as difundidas retóricas sobre a diferença e, conseqüentemente, sobre o pretenso processo de democratização cultural que interpela todos no mundo atual. Para isso, têm destaque as palavras de Bauman quando diz que “a capacidade de conviver com a diferença, sem falar na capacidade de gostar dessa vida e beneficiar-se dela, não é fácil de adquirir e não se faz sozinha. Essa capacidade é uma arte que, como toda arte, requer estudo e exercício” (2001, p. 123).

Para reforçar o exercício de conviver com a diferença, a semente do multiculturalismo é plantada nos espaços civis com toda a força. Nesse jogo, a diferença surda é mais uma no jogo das identidades e das culturas, que, nesse exercício de convivência, poderiam ficar justapostas sem embates, sem efeitos de tensão e sem processos assimétricos opressivos. Ainda segundo Bauman, “quanto mais eficazes a tendência à homogeneidade e o esforço para eliminar a diferença, tanto mais difícil sentir-se à vontade com a presença de estranhos, tanto mais ameaçadora a diferença e tanto mais intensa a ansiedade que ela gera” (2001, p. 123).

O exercício de suspeitar daquelas novas retóricas pode também contribuir para entender os processos que fazem com que a comunidade surda seja frequentemente “acusada” de formar um gueto e os surdos de tentarem isolar-se entre os mesmos, sem permitir que nenhuma outra experiência, “mais inclusiva”,

possa lhes passar. Isso, em uma racionalidade política, parece estar fora da “ordem do dia”, pois a possibilidade de tornar este mundo um lugar mais inclusivo parte, na maioria das vezes, do resgate da humanidade presente em todos. Conseqüentemente, parte também da capacidade de tolerância que deve ser invocada. Para isso, são oportunos os apontamentos de Duschatzky e Skliar quando questionam sobre ser correto que:

[...]o chamado à tolerância venha a trincar uma história construída sobre a expulsão da diferença? Que a atenção educativa à *diversidade* constitui, finalmente, a prática de uma educação para todos? Que o multiculturalismo supõe um diálogo entre as diferenças, uma democratização das relações de poder e, finalmente, uma forma de suturar uma das infinitas faces da expulsão social? (2001, p. 119-120, grifo dos autores).

Não é objetivo desta pesquisa responder esses questionamentos. No entanto, pensar sobre eles pode ter produtivos efeitos.

Na Contemporaneidade, as principais lutas envolvem, além da violência física, lutas simbólicas pelo domínio de territórios também simbólicos. Nesse contexto, muitas vezes, pode-se falar em minorias lutando por espaços que não lhes seriam devidos, dada sua incapacidade de geri-los, ou melhor, nada se sabe sobre como o fariam, como administrariam suas condutas e o que isso significaria para a normalidade. Nesse caso, a diferença ganha grande visibilidade e é posta na vitrine.

As estratégias de uma maioria são claras quando festejam essa diferença e quando colocam, através de eufemismos, disfarçados sob “véus democráticos” (DUSCHATSKY; SKLIAR, 2001, p. 119), este outro em seu devido lugar. O respeito às diferenças aparece muito mais como um consentimento da normalidade para que se deixe ser o que eu não sou – desde que eu possa vigiar o outro, representá-lo, narrá-lo, construí-lo e *fazê-lo ser*, desde que eu permita que ele *seja o que é*.

Sua condição no mundo é, assim, diretamente afetada por políticas culturais forjadas justamente a partir desse suspeito multiculturalismo democrático.

Sob essa retórica, exalam-se diferentes sentimentos para com o outro – de respeito, de solidariedade e de tolerância – que, sob a égide do multiculturalismo, são travestidos pelo senso comum trivialmente otimista e progressista, constituindo um espaço de pluralidades, portanto, um lugar para todos os riscos e para todas as possibilidades. Não é difícil pensar o

quanto esses discursos se constituem em “utopias”, em palavras mágicas que são usadas frequentemente para neutralizar a estranheira do “outro”, ou seja, para aquilo que é inabarcável, que nos incomoda e que nos é estranho (LUNARDI-LAZZARIN; CAMATTI, 2009, p. 10-11).

Ao se pensar no jogo a que são submetidas a diferença e a cultura surda, são valiosas as palavras de Duschatsky e Skliar: “a alteridade, para poder fazer parte da diversidade cultural *bem entendida e aceitável*, deve despir-se, des-racializar-se, dessexualizar-se, despedir-se de suas marcas de identidade; deve, em outras palavras, ser como as demais” (2001, p. 124, grifo dos autores). Com esse excerto, é possível não apenas pensar em como a diversidade cultural incide sobre a alteridade, mas também conceber o porquê de a comunidade surda emergir como o espaço onde se vislumbra a possibilidade de narrar-se de outras formas e não de buscar incessantemente padrões que permitam a boa convivência.

Da mesma maneira como os enunciados sobre a diferença e a cultura são recursos para a captura dos sujeitos que se distanciam da normalidade, também as identidades entram em jogo. Isso acontece porque há uma intencionalidade em forjar um sentimento de uma identidade comum. Fazendo empréstimo das palavras de Bauman (2001), isso nada mais é do que uma fabricação de experiências. A partir das poucas linhas escritas no início deste texto acerca da experiência, já é possível colocar em suspenso a possibilidade de manipular as experiências, já que são possíveis apenas a quem é tocado por elas.

Assim, o território comunitário põe-se como espaço que permite a experiência de ser surdo. Através disso, é possível colocar em xeque aquelas proposições anteriormente citadas que põem em suspenso a validade da comunidade surda por entender que nela se forma um gueto onde os sujeitos surdos tendem à automarginalização. Ora, se assumir-se como diversidade cultural custa despir-se de seus traços identitários e custa procurar ao máximo os padrões da normalidade, ainda que os discursos de democratização multicultural digam que não, então se entende por que o abrigo da comunidade passa a funcionar como o espaço de *ser* e não de deixar de ser para tornar-se *mais um de nós*.

Desse modo, toma forma um movimento em via de mão dupla: se, por um lado, a afirmação cultural leva os sujeitos a uma sensação de pertencimento, de

acolhimento, de possibilidade de proteção, por outro, oferecer tal segurança através da cultura vem progressivamente se tornando mais interessante a uma sociedade que tem no controle seu principal investimento. É aqui que se torna possível governar pela cultura a conduta do sujeito pedagógico surdo.

Também é necessário salientar que o abrigo comunitário não é o espaço onde os processos de normalização são naturalmente abrandados. O que importa aqui é justamente apontar como o território que se forma funciona como possibilidade de agrupamento de forças que servem ao processo de resistência. As armas para posicionar-se frente a técnicas de apagamento das diferenças devem estar atentas a uma nova configuração de força e de poder. Logo, a resistência deve ser simbólica. Dessa forma, é possível dar sentido àquela questão inicial: como e por que se chega a procurar o abrigo comunitário?

Cabe desenvolver uma discussão acerca da diferença como catalisadora do processo de resistência justamente porque o sujeito surdo é hoje tomado, por si e pelos outros, por sua diferença. Para melhor balizar esta discussão, faz-se oportuno traçar algumas linhas acerca da resistência, especialmente para colocá-la não como ações ou acontecimentos específicos, tampouco como um “contrapoder” voltado às técnicas de normalização. Trata-se de resistência que só é possível pelas mãos do poder, sobretudo a partir do desequilíbrio, heterogeneidade, instabilidade e tensão que integram as correlações de força. Estas são inerentes ao poder, que, por sua vez, pode ser entendido como uma “multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização” (FOUCAULT, 2009, p. 102). Em constantes lutas e afrontamentos, tais forças são transformadas, reformadas, invertidas. A resistência, assim, é o outro termo nas relações de poder e não está nunca numa relação de exterioridade em relação ao poder (ibidem).

A resistência aqui referenciada não é um grande movimento ou uma grande luta,

[...] mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder (FOUCAULT, 2009, p. 106).

A partir disso, não parece ser tarefa fácil voltar o olhar à resistência surda e às suas manifestações no seio comunitário sem ser pontual demais, sem cair no jogo de nomear e de citar ações observáveis. É visto que, tomado o espaço da comunidade surda e a conduta dos sujeitos surdos, há afrontamentos declarados, com rupturas em grande escala e relevância.

É necessário enfatizar que a pesquisa realizada com os sujeitos surdos apontou a todo momento *ações de resistência*, ou seja, a resistência colada à luta, ao contrapoder, à ação opositiva. Possivelmente, tal fato decorre da necessidade histórica da comunidade de dar respostas às políticas oficiais, às normativas jurídicas, conforme abordado anteriormente. Os excertos a seguir demonstram justamente a ilustração da resistência através de fatos, ações, lutas e oposições:

*Vamos supor se a comunidade ou, mais especificamente, o que pode fazer a associação sozinha? Mesmo com vontade de realizar qualquer movimentação, falta apoio, fica limitado esse processo. Eu acredito que seja necessária a união da escola à comunidade, à família, fortalecendo as possibilidades dos movimentos surdos, chamando atenção para si e para os direitos dos surdos. Dessa união de forças, certamente a resistência surda ganha força (ASm).*

*É muito importante que a escola e a comunidade surda mantenham uma relação. A comunidade surda tem certo poder, em função de sua experiência, da trajetória na história dos surdos, da educação de surdos, etc. A própria criação da escola de surdos foi fruto dos anseios da comunidade, que se organizou para fundar a associação de surdos e, posteriormente, a escola de surdos se tornou uma realidade em função da organização e do apoio da comunidade. É preciso que seja mantido esse vínculo, pois, caso ele seja perdido, a escola perderá a sua força, a língua de sinais perderá a sua força também no âmbito educacional (PSm).*

Apesar de, eminentemente, ser possível, como foi durante a produção da materialidade que compõe esta pesquisa, relacionar a resistência às lutas, não será este o caminho a ser seguido. A resistência, porém, é a que se localiza no micro, nos deslocamentos, nas instabilidades que jamais cessam. Por isso, os norteamentos desta pesquisa apontam para a tentativa de compreender tais movimentos surdos como forma de poder e no jogo das relações decorrentes dele. Ao menos aparentemente, os movimentos de maior impacto estão localizados justamente nessa esfera, como operações, facetas e manifestações de forças.

Tentando localizar a proliferação da diferença em todos os campos da sociedade como uma dessas forças que tensionam deslocamentos e resistências, alguns movimentos são observáveis. A conduta de cada sujeito perante a imposição da diferença ao convívio de todos acontece pela mídia, pela inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, espaços de formação e demais âmbitos da sociedade. Para todos, há um lugar garantido – logicamente, tal espaço necessita de um processo de sensibilização da população; é, antes de tudo, uma questão de “consciência”. O ponto é que a conduta de cada sujeito frente à diferença que chega é diretamente relacionada ao espaço ocupado por cada um no eixo da normalidade. O que se intenta dizer com isso é que os apelos da diferença não chegam somente a quem está mais próximo do centro da norma. Eles abarcam a todos, incluindo os que estão à margem da normalidade, fazendo com que suas condutas sejam também determinadas por esse processo.

Por um lado, a recomendação, a conscientização e o apelo – já quase como um lugar-comum – pelo respeito à diferença incutem em todos e em cada um o “espírito acolhedor” que permite que o diferente fale, reclame, requeira o direito que historicamente lhe foi tolhido. Na outra ponta do eixo, os indivíduos distantes da centralidade da norma também sofrem os efeitos das campanhas pela diferença. É o momento de aproveitar, de tomar parte ao menos de um pouco do respeito que está em voga. Nesse jogo, a comunidade surda também se fortalece, tomando sua diferença como principal argumento para sustentar suas reivindicações.

Seguindo no entendimento de que a diferença funciona como moeda de troca, é possível refazer a última proposição: nesse jogo, a comunidade surda também se fortalece, tomando seus *atributos diferenciais* como principal argumento para sustentar suas reivindicações<sup>17</sup>.

*O que ocorre é que, de fato, na escola de surdos, o tempo para as duas línguas é diferenciado. Quando, na escola de ouvintes, o aprendizado da Língua Portuguesa acontece desde o início, na escola de surdos, a criança passa por todo um processo de desenvolvimento de sua primeira língua, a língua de sinais, e somente então irá deter-se na aprendizagem da língua portuguesa. Isso acaba ocorrendo com certo atraso. Além disso, a aprendizagem dessa língua, para o surdo,*

---

<sup>17</sup> Nesse caso, trata-se da escola específica para surdos; conforme será abordado posteriormente, não se trata de qualquer reivindicação, e sim de uma reivindicação absolutamente estratégica.



*é um constante exercício de treino, de relacionar a língua com as suas experiências, diferentemente do que acontece com os ouvintes (ACxs).*

*Pela política governamental, a diretriz geral é a inclusão. Nela, há o acréscimo da língua de sinais nos currículos. Mas é claro que nisso é necessário considerar que a posição simbólica que as línguas de sinais e oral ocupam é diferente. Quando estão em contato, a Língua Portuguesa, por fazer parte da cultura majoritária, se sobrepõe à de sinais. A comunidade, cultura e língua dos ouvintes irão sobrepor-se. Os funcionários das escolas saberão LS? Os diretores saberão LS? As reuniões em que os surdos participarem serão em LS? Quando houver um surdo professor na sala dos professores, a língua utilizada será a LS? (PSm).*

*O Ministério da Educação em geral posiciona-se contra as escolas de surdos, mas, em função de todas as lutas, das pesquisas que vinham surgindo e comprovando a importância das escolas de surdos, foi que conseguimos, em Porto Alegre, a criação do primeiro curso de ensino médio para surdos no Brasil. Isso me orgulhava muito, pois eu era um das alunas que estava nesse curso. Tinha um primo ouvinte da mesma idade e me orgulhava muito ver que estávamos seguindo na escolaridade de forma análoga. Além de me orgulhar, isso fortalecia a minha identidade (PPoa).*

É preciso reforçar que, partindo dessa mesma lógica, a comunidade surda vem se constituindo num jogo muito semelhante ao das minorias étnicas. Estas têm evocado o caráter atributivo do pertencimento comunal (BAUMAN, 2003). No entanto, é preciso mais uma vez pontuar que os limites desse tipo de comunidade são impostos “de fora” para que depois – em geral, através da afirmação cultural e linguística – ocorra o processo de autocerçamento.

*Antigamente, quando não havia nem escola de surdos, nem associações dos surdos, estes ficavam isolados, escondidos em pequenos grupos. A ideia de povo surdo não existia porque estes ficavam sozinhos em suas casas. Com o tempo e com o crescimento das cidades, os surdos foram encontrando-se cada vez mais, formando grupos, iniciando a disseminação da língua de sinais. Nisso, os ouvintes, ao perceberem essa movimentação, prontamente iniciaram um processo de indução à oralização. Por muito tempo foi assim. Os surdos queriam usar a língua de sinais, mas eram obrigados a oralizar, a escrever recados em papéis, enfim, houve muito sofrimento. No entanto, recentemente, parece estar ficando clara a necessidade de respeitar os surdos, a sua identidade e cultura. Paulatinamente, os surdos estão se organizando e seguindo seu próprio caminho (PCxs).*

Esse relato, como tantos outros frequentes na comunidade, acende os processos históricos de sofrimento dos surdos. Geralmente, tais relatos culminam

com a indicação da organização da comunidade surda como a responsável pela amenização dos processos repressivos. Aqui, retomando a contribuição de Bauman, os limites atribuídos a esses sujeitos com surdez permitiram o posterior cerceamento e a fixação do que hoje compreende a comunidade surda.

Essa é uma contribuição para a retirada da leveza e da pureza do processo acima mencionado, de que o apelo à diferença garante o direito de “falar” de comunidades menores. O direito de falar dado ao outro é outorgado somente na medida em que este outro fale o que lhe é permitido. Mais uma vez, as resistências entram em jogo pelo entendimento de que a comunidade surda encontra, na anunciada diferença, no próprio apelo social que hoje ela possui, brechas e movimentações que tensionam as relações de poder a partir das posições ocupadas no eixo da normalidade.

Como apontam Deacon e Parker (2010, p. 107), “a resistência não é nunca oposta ao poder; em vez disso, o poder produz múltiplos pontos de resistência contra si mesmo e, inadvertidamente, gera oposição”. A relação que se estabelece nessa paisagem é a produção de inúmeros pontos que se (re)posicionam a partir da retórica pela diferença: a comunidade surda congrega-se em torno dela, agarrando-se aos seus elementos culturais, enquanto que o cenário político foca a diferença para mostrar que “ser diferente é normal” e que, através disso, é possível submeter os sujeitos às práticas de normalização.

Talvez corra o risco de ser pontual demais, mas medidas advindas da normalidade, como, por exemplo, a captura da língua de sinais nos currículos de escolas para ouvintes, podem ser uma ação alocada no jogo de imanência imposto pela comunidade surda frente aos processos de normalização e apagamento da diferença surda.

Aqui, a diferença passa a ser objeto de uso, sendo que deve também contribuir para o êxito das estratégias de normalização. O necessário estranhamento produzido aí leva a questionamentos como os formulados por Téllez: “qual é o sentido e o valor da diferença para mostrar a imposição de tudo aquilo que procede à sua liquidação? O que está em jogo na força desse apelo em aceitar o outro em sua estranheza e na soberania de sua diferença?” (2001, p. 45).

A língua de sinais, nesse contexto, é retirada de uma ordem discursiva produzida na questão da escola, da orientação cultural, e é capturada pela lógica da política da inclusão, que funciona a partir de outra racionalidade: a da diversidade. A partir desta, a diferença é facilmente apagada sob o pretexto de uma ilusória busca pela homogeneidade. Tal política sustenta-se sob a égide da formulação de uma sociedade plural e culturalmente democrática. No entanto, isso gera um processo no qual a circulação da diversidade encobre técnicas em que a cultura funciona – como sempre funcionou – como fator de ordenamento e de classificação. É como se, apenas compartilhando a mesma língua, o surdo passasse a ser capaz de partilhar elementos da sonhada e desejada cultura majoritária.

Além disso, essa forma de tomar a diferença, ou melhor, os atributos diferenciais, seria possível apenas a partir da existência de identidades estáveis e fixas, e não multifacetadas e cambiantes como são. Para utilizar melhores palavras, “a diferença está precariamente plantada sobre a areia movediça de identidades sociais discursivamente constituídas” (DEACON; PARKER, 2010, p. 106). As consequências disso incidem diretamente no enfraquecimento da luta por direitos individuais. A comunidade surda, nesse panorama, vê seus argumentos, que circulam em torno de sua cultura, totalmente enfraquecidos, já que “em essência” todos compartilhariam de uma mesma base existencial e, por isso, todos teriam os mesmos anseios e direitos, sendo que estes últimos passam especialmente por igualdade e pelo convívio comum e harmônico de toda e qualquer identidade.

Tal enredamento sobre a circulação da diferença na nossa sociedade também não pode ser desvinculado das forças que aí operam e que têm efeitos sobre todos e cada um.

Estamos sempre ‘dentro’ do poder, não há como escapar dele, não existe, relativamente a ele, nenhum exterior absoluto... Isso equivaleria a desconhecer o caráter estritamente relacional das correlações do poder. Elas não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão (FOUCAULT, 2009, p. 105-106).

Não são novidade, entre os engajados na militância surda, os efeitos que políticas governamentais têm na educação de surdos. Talvez neste momento seja demasiado tênue pontuar a incidência de tais efeitos apenas na *educação* dos surdos. A abrangência dos efeitos dessas políticas chega à constituição do indivíduo pelas mais diversas formas, indo desde o desenvolvimento de sua cognição, marcando os efeitos sobre o corpo físico, até os efeitos sobre o sujeito que emerge com suas múltiplas identidades.

Igualmente importante é entender a comunidade como articulação na qual é possível encontrar estratégias, uma busca que não mais está na resposta imediata às assimetrias de poder, mas uma organização, um conjunto de forças que operam a partir de certos pressupostos. A comunidade surda tem, senão encontrado, ao menos procurado, no espaço da escola de surdos, a trincheira dentro da qual daria corpo para esse movimento.

O próximo capítulo traz a escola de surdos no centro das atenções. Apesar de, simplesmente por ser escola, ela já apresentar contornos definidos de antemão, é fato que também tem limites bem peculiares quando a intencionalidade da comunidade de articular-se se aproxima do território escolar.

## 4 OUTROS SUJEITOS, OUTRA ESCOLA?

Será impossível a tarefa de educar na diferença? Felizmente, é impossível educar se acreditamos que isto implica formatar por completo a alteridade, ou regular sem resistência alguma, o pensamento, a língua e a sensibilidade. Porém, parece atraente, pelo menos não para poucos, imaginar o ato de educar como uma colocação, à disposição do outro, de tudo aquilo que lhe possibilite ser distinto do que é, em algum aspecto. Uma educação que aposte transitar por um itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definam os horizontes de possibilidade (DUSCHATSKY; SKLIAR, 2001, p. 137).

Aparentemente, não está na ordem das produções acadêmicas iniciar um capítulo utilizando um excerto, muito menos um dessa proporção e um que não anuncie diretamente o que será abordado nesse espaço. No entanto, se é feito, não o é sem motivo.

Resgatando o mote central desta investigação, a escola específica para surdos é o espaço físico com as condições de possibilidade de produção do sujeito surdo pedagogizado e regulado pelas práticas da escola de surdos, ou seja: o sujeito pedagógico surdo, questão central deste estudo. Então, se o excerto acima ali está é porque traduz em linhas o que a escola de surdos representa para sua comunidade. Para esta, sua escola vem sendo recursivamente posta como o espaço no qual seria possível “educar para a diferença” – a sua diferença.

*Porque a escola é quase como uma família para o surdo. No meio de tantos ouvintes, os surdos não têm espaço para comunicar-se, para conversar, e sentem falta disso. A escola é um espaço no qual é possível que os surdos encontrem isso (PCxs).*

*Além disso, essas trocas que acontecem aqui na escola de surdos, seja com surdos ou com ouvintes, atenuam as dificuldades na aprendizagem e evitam processos dolorosos para os surdos, proporcionando possibilidades de crescimento para o surdo (ASm).*

*Na nossa escola, temos apenas alunos surdos, desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental, até o médio. Todos os professores sabem língua de sinais, inclusive os ouvintes e os funcionários também. Na escola, é importante haver essa possibilidade de identificação com os professores e também com o “vice-diretor”. A necessidade de os surdos estarem nesses espaços se deve às relações de poder aí existentes. Caso somente os ouvintes ocupem esses espaços, os surdos correm o risco de serem dominados e de haver um retrocesso à época da*

*oralidade, na qual os surdos eram reprimidos. Por isso é importante que, na escola de surdos, haja surdos ocupando papéis de mais destaque e, nessa relação, que todos sejam usuários da língua de sinais e que estejam simetricamente posicionados (PSm).*

São relativamente evidentes os sentimentos dos surdos em relação à sua escola, pois traduzem a possibilidade que ela apresenta de comportar a segurança de quem está nela. Todavia, mais uma vez, o que está em voga não é a efetiva possibilidade de isso acontecer. Sobretudo durante as duas últimas décadas, e mais especificamente no Estado do Rio Grande do Sul, o espaço da escola de surdos vem sendo trazido à pauta e exaustivamente debatido, a ponto de ser, de estar, de certa forma, perpetuado entre aqueles que defendem a convivência surda como o “melhor” espaço para se educar sujeitos surdos<sup>18</sup>. Melhor especialmente pela possibilidade de concentrar todos aqueles elementos, especialmente os culturais, sobre os quais se congregam os surdos.

Este trabalho, dado o objetivo que possui, não vai somar-se aos que debatem a importância desse espaço. Ao utilizar-se o excerto que reitera a possibilidade de educar na diferença, a intenção não é propor que a escola de surdos seja efetivamente o espaço onde isso é possível, e sim trazer ao debate a forma como ela vem sendo entendida pela comunidade surda. Dito de outra forma, vai-se *partir* da escola para pensar em seus direcionamentos e em seus investimentos na pedagogização dos sujeitos surdos que são constituídos por ela, provocados pelas diferentes formas como a comunidade surda pode se articular a ela.

Veiga-Neto, a partir da afirmação de Foucault (2006, *apud* VEIGA-NETO, 2008, p. 142), que diz que “o Estado é uma prática”, estabelece uma correlação, destacando que, da mesma forma, a escola também o é. Enquanto tal, a escola pode adquirir variadas formas e configurações, sem deixar de ser o que é. “Mesmo diante de

---

<sup>18</sup> Uma produção de grande relevância, atravessada em sua totalidade pelos frutos das pesquisas no campo da Educação de Surdos e das reivindicações dos surdos, é o documento intitulado “A educação que nós surdos queremos”. Tal documento foi elaborado pela comunidade surda a propósito do V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS no ano de 1999. Nesse documento, fica evidente o apelo à escola específica para alunos surdos. Além desse, apenas a título de conhecimento, mais recentemente, algumas pessoas envolvidas com a educação de surdos iniciaram uma discussão ensaiando um documento que abordaria “a inclusão que nós, surdos, queremos”. Neste, a proposta era de pensar a educação de surdos frente ao imperativo da inclusão escolar.

notáveis polimorfismos, [...] sabe-se quando se está diante da escola e das práticas escolares” (VEIGA-NETO, 2008, p. 142).

A colocação acima é importante para enfatizar que não se está, através deste estudo, sustentando a hipótese de que a comunidade surda, quando imersa na escola, tem condições de modificar radicalmente a estrutura, preceitos e funcionamento desta. A escola, mesmo sendo de surdos, segue construindo sujeitos educados, pedagogizados, disciplinados, ou seja, as práticas inerentes à escola seguem a pleno vapor. O investimento desta Dissertação situa-se na constituição do sujeito educado, pedagogizado, disciplinado a partir das formas pelas quais a comunidade surda entra na escola. Em outras palavras: toda escola pedagogiza, disciplina os sujeitos que por ela passam. A escola de surdos também possui essas práticas, mas a relação imanente processo/produto inerente a esse espaço tem particularidades em função dos atravessamentos da comunidade.

Assim, o interesse está justamente em perceber de que maneira as configurações da escola impostas pela presença da comunidade podem determinar formas específicas de produção de sujeitos surdos. Pensar a escola, nesse contexto, se faz imprescindível. Interessa para esta pesquisa lançar um olhar à sua configuração quando tomada pela comunidade surda como sua maior trincheira.

*Eu acho que a escola de surdos aqui de Caxias representa uma forma de resistência contra a inclusão (ACxs).*

*Certamente [o local mais adequado para que os surdos estudem] nos espaços em que seja possível a identificação, o contato e as trocas entre os pares surdos. Nesses lugares, os surdos identificam-se, reconhecem a sua cultura, constroem a sua identidade, constroem conhecimentos sobre seus direitos, sobre a tradição surda, teatro, entre outros elementos que estimulam a construção identitária. Isso é possível nas escolas de surdos, e eu destaco que a importância disso também se deve ao fato de que ela proporciona para o surdo uma formação identitária que vai acompanhá-lo nas posteriores etapas da vida, quando já não mais estiver na escola (ASm).*

Nota-se que o direcionamento das atribuições positivas da escola denota o quanto ela, de certa forma, é responsável por garantir a comunidade. Isso ocorre enquanto a escola tem condições de territorializar, de manter sob um espaço físico e um tempo cronológico determinado, os elementos inerentes à comunidade.

Outra questão importante que compõe as possibilidades de análise da escola de surdos está na conjuntura que se articula a partir da escola de maneira geral. Nesse contexto, a instituição escolar é, a todo momento, tomada como objeto que necessita ser repensado, criticado para que, ao fim, se possa atingir uma escola melhorada, mais evoluída, que venha a contemplar os imaginados propósitos da sociedade. Embora no tempo atual muito se debata acerca do momento de crise que atravessa a escola, o fato é que ela é um projeto que triunfou. Como instituição, ela foi capaz de colocar em ação toda a concepção educacional moderna (PINEAU, 2008), abarcando o sujeito e a razão – pilares daquela sociedade. Dessa forma, a crise que acomete a instituição escolar tem estreita relação com a crise que a própria Modernidade enfrenta. Nas palavras de Costa e Momo (2009), a crise da escola tem sido considerada uma expressão dos embaraços que enfrenta ao prosseguir no cumprimento de seus desígnios, tal como foram esboçados no projeto filosófico, sociopolítico e cultural da Modernidade. Nesse sentido, apesar de relativamente enfraquecidas, reconfiguradas, questionadas ou debilitadas, as premissas que fizeram com que a escola ocupasse os espaços que ocupou em cada época sobrevivem e seguem sustentando e alimentando a necessidade de sua continuidade.

Pineau abordou premissas que fizeram com que a escola triunfasse como uma produção da Modernidade e, correlativamente, fosse também produtora e sustentadora de uma dada economia de poder. Sucintamente, é possível mencionar questões como a condução dos sujeitos às verdades, o fortalecimento da razão, o estabelecimento de uma essência humana alimentada pela razão, a atribuição de progressão e linearidade temporal, o investimento no infante como adulto (ainda) incompleto, a necessidade de delimitação de uma “moral civil”, o uso de uma estrutura física específica, o estabelecimento e monopolização de saberes fundamentais para a vida em sociedade, entre outras (PINEAU, 2008).

Se a crise que se instaura na Modernidade advém em parte da liquefação das relações que compõem a vida (BAUMAN 2001) ou, como defende Veiga-Neto (2008), se ela vem junto à multiplicação de possibilidades, de verdades e da consequente “queda” do original, a instituição escolar que fundamentalmente partiu da *essência humana* e da possibilidade de resgatá-la e lapidá-la vê ruir uma das suas pedras



fundacionais. Nisso, tem-se que a crise pela qual a escola passa é imanente à crise da própria Modernidade.

Abordar a temática da crise que enfrenta a escola na sociedade contemporânea tem um propósito bem específico. A questão é que a constante busca por progressão de todo e qualquer elemento constitutivo da vida é fator inerente à composição dos sujeitos. Deixando de lado a negatividade que foi colada à crise a partir do século XIX (VEIGA-NETO, 2008), fundamentalmente a crise é relacionada às ações de movimento. Nesse contexto, crise não é apenas positiva, mas especialmente *produtiva* porque causa movimento e é capaz de modificar o rumo das coisas (VEIGA-NETO, 2008).

Nesse sentido, já que se parte da negatividade da crise, a escola entra em pauta sempre no propósito de melhorá-la e adequá-la. A escola de surdos, assim, entra na lógica das reformas e ocupa um espaço privilegiado como o produto da ponta da linha de melhorias. Mesmo sem adentrar no mérito do desencaixe que a escola - e conseqüentemente - as premissas que a sustentam enfrentam na Contemporaneidade, é necessário destacar que a escola continua sendo uma das mais poderosas máquinas de subjetivação disponíveis na sociedade. Não se trata de aprofundar a discussão acerca do papel da escola, de suas tendências ou sobre a atual conjuntura de um ou mais desses pressupostos. O caso é que, em alguma medida, essas questões estão aí, produzindo subjetividades e, em se tratando de escola de surdos, produzindo formas de ser surdos.

Lopes e Veiga-Neto (2006) já disseram que a escola de surdos tem sido um espaço privilegiado para a aproximação e a convivência dos sujeitos surdos e que tal aproximação acaba por imprimir na comunidade surda marcas importantes nas formas de ser e de estar no mundo, especialmente pelo processo de pedagogização dos movimentos surdos. O sujeito, ao cruzar pela escola, passa a ter as marcas desse espaço incidindo sobre ele e, conseqüentemente, passa a operar de acordo com a sistematização e organização do espaço escolar. Dessa maneira, grande parte das marcas que os sujeitos surdos levam consigo é engendrada na própria escola de surdos.

Dizer que a escola é um espaço que se pode re-conhecer suas localizações discursivas é afirmar que se trata de um espaço territorializado. Que significa isso? Se olharmos as diferentes formas que adquirem as práticas escolares e, por conseguinte, os processos de construção/organização dos sistemas simbólicos da instituição escolar, damos-nos conta de que os sujeitos, ao se tornarem escolares, irrompem em um espaço que já é (RIOS, 2002, p. 113).

Se, no trabalho de Lopes e Veiga-Neto (2006), o empreendimento central foi o de buscar entender como a escola delimita modelos específicos de *ser surdo*, neste momento, talvez seja possível pensar no movimento paralelo a esse. Trata-se de como a distância entre as articulações comunitárias e o espaço da escola pode ser a variável da equação que ajuda a pensar nos contornos que a escola específica para surdos assume enquanto espaço de formação de sujeitos pedagógicos. Esse vínculo – escola e comunidade – é facilmente identificado na história e nas práticas da escola.

*É possível fazer um resgate histórico de por que a comunidade aqui tem forte ligação com a escola de surdos. Aconteceu que pais e mães de surdos, familiares em geral, professores, etc., se reuniram e lutaram pela criação da escola de surdos. Deram esse apoio, e, assim, quando a escola foi fundada, o vínculo já estava criado, já que a escola, de certa forma, foi fruto das lutas da comunidade. Desse modo, muitos membros da comunidade eram as pessoas que estavam envolvidas na escola, ou seja, as mesmas pessoas compunham os dois espaços (PSm).*

*Os surdos sempre acabam voltando à escola de surdos, especialmente pela língua de sinais. É difícil encontrar outros espaços nos quais a LS e os elementos da cultura surda estejam tão presentes. Nas famílias, nos seus trabalhos, a língua utilizada é a portuguesa. O surdo, ali, comunica-se muito pouco, passa 24 horas do seu dia sem língua de sinais e sente vontade de ir até a escola para ter esse contato (PSm).*

*[A comunidade participa da escola] de diversas formas: fazendo estágios, convidando a escola a participar de eventos da comunidade, etc. Além disso, a escola é procurada pelos surdos que buscam esclarecimentos sobre algumas questões. Por exemplo, o ENEM, que alguns surdos queriam fazer para entrar em faculdades. Vieram até a escola procurar essas informações, em função de que aqui há a língua de sinais, a comunicação adequada, etc. A comunidade surda de Caxias está muito presente aqui na escola (ACxs).*

*É possível citar a comunidade surda de POA, por exemplo. Como nessa cidade há várias escolas de surdos e apenas uma associação, os surdos que trabalham nas escolas durante a semana acabam buscando o espaço da associação para se encontrar com os outros surdos. Aqui em Caxias não é assim. O trânsito dos surdos pela escola e pela comunidade se dá como em um ônibus fechado que faz sempre a mesma linha, sempre com as mesmas pessoas. Dessa forma, parece que todos os assuntos se misturam. Não há uma distinção entre o que deve ficar na*

*escola, que tange ao trabalho, e os assuntos que devem ser discutidos no âmbito da associação. Acontece tudo ao mesmo tempo. Quando qualquer questão precisa ser debatida, ela é trazida para dentro da escola, e tudo acontece aqui dentro. A escola deveria ser um dos elementos da comunidade, destinando-se para questões de aprendizagem dos alunos. A comunidade, assim, portaria as mais diversas possibilidades de atuação. Mas não é assim que acontece aqui (PCxs).*

É sugerido que a presença da comunidade na escola é efetiva e intensa. Além disso, este último excerto fornece um panorama interessante: a intersecção entre comunidade e escola se dá de diferentes formas entre as cidades pesquisadas<sup>19</sup>. A partir disso, faz sentido retomar algumas das questões de pesquisa elencadas no início desta Dissertação: de que forma a presença e interação da comunidade surda prescreve ao espaço escolar formas específicas de disciplinamento? Ou, ainda, como a atuação da escola se condiciona e se movimenta em diferentes contextos, dependendo de como a comunidade surda local se articula? Como, de certa forma, as premissas que sustentam a instituição escolar são direcionadas, haja vista a aproximação com os movimentos surdos?

Um dos elementos centrais para fomentar o debate sobre estas questões está no fato de que a escola de surdos, ao aparecer no final da linha de progresso da educação de surdos, parece ter sido alvo de tal reorganização e ter conseguido se tornar um espaço diferente, de respeito, onde as diferenças podem simplesmente ser, sem as constantes pressões da normalidade.

*O surgimento da escola de surdos foi quase como a redenção dos surdos, que a partir daquele momento poderiam utilizar a LS (ACxs).*

*A experiência da escola de surdos é muito interessante. É possível fazer uma comparação entre o tempo em que não havia a escola e agora. Os alunos iam para a escola, mas fracassavam na aprendizagem. Agora, com o surgimento da escola de surdos, eles vêm à escola, aprendem, gostam, ampliam seu conhecimento, abrem-se possibilidades para o trabalho (PSm).*

*Há uma grande repercussão de que o Ministério da Educação deseja fechar as portas das escolas de surdos. Mas eu acho esse pensamento um pouco negativo, acho que isso não aconteceria. Mas, se fechassem, acho que haveria um retrocesso em relação à educação de surdos, que voltaríamos às mesmas condições de muitos anos atrás. Os surdos lutaram muito*

---

<sup>19</sup> Apesar de este ser o único excerto que aborda diretamente essa distinção, as discussões como um todo forneceram um panorama no qual foi possível evidenciar que a responsabilidade que os surdos atribuem à escola de possuir e manter elementos da comunidade é diferente em cada local.

*pela escola, a comunidade criou as associações e através delas lutou muito pela criação das escolas. Se agora elas fossem fechadas, acho que a educação de surdos pioraria muito. Os surdos não conseguiriam entrar nas universidades, não sei o que aconteceria com a língua de sinais. Nesse caso, novamente os surdos teriam que se reunir e se organizar a fim de pleitear junto aos governos a manutenção das escolas. Esse movimento não pode cessar, pois o fechamento das escolas de surdos não pode acontecer. O fracasso escolar aumentaria muito, e seria muito complicado se levássemos mais 100 anos para reverter esse processo (PSm).*

Apesar do sentimento de redenção pela escola, é necessário pensar que tal espaço já está territorializado simplesmente por ser escola. Qualquer modelo de escola é construído sobre o mesmo solo. Assim, romper com os preceitos que sustentam a instituição escolar parece ser uma tarefa improvável “pelo fato de a escola ser uma instituição pré-instituída a partir de uma lógica que a precede, a multiplicidade de relações e combinações que foram possíveis de ser estabelecidas no decurso de sua história está atravessada por uma força dominadora” (RÍOS, 2002, p. 114).

A intenção, neste momento, é atribuir à escola de surdos o mesmo *status* de qualquer outra. Isso pode parecer um tanto quanto óbvio, mas a própria instituição escolar deve ter suas condições de emergência revisadas para que se pense em seu funcionamento no mundo atual. Tais condições são, sim, inerentes também ao espaço da escola de surdos. Apesar de soar como uma obviedade ululante, a escola de surdos, ao despontar como um local de privilégio para os sujeitos surdos, acaba sendo pensada em sua superfície como o local da redenção. “Em tais espaços de militância e acrescentando a eles o espaço acadêmico, parece estar apagada a função primeira de qualquer escola na Modernidade, a disciplina, e, na sequência, a socialização e o conhecimento (ensino)” (LOPES, 2010, p. 28-29).

Neste momento, faz-se oportuno retomar a discussão desenvolvida no capítulo anterior sobre os processos de resistência da comunidade surda, não mais no intuito de dar visibilidade à forma como tal processo toma corpo no âmbito da comunidade e da escola, mas para tentar localizar a escola de surdos nesse processo. Conforme já foi discutido, a organização comunitária viabiliza articulações políticas, e a escola de surdos aí se coloca como uma trincheira. Nela, é posta em funcionamento certa parte dos argumentos da comunidade surda para garantir a sua

força. Ao inchar seus currículos com elementos culturais supervalorizados, em detrimento dos conhecimentos científicos, a cultura aqui além de *constituída* é também *aprendida* quando tematizada.

Exemplificando, dar à comunidade ao status de povo sofrido, corajoso e vencedor garante força à comunidade surda... Implante-se na escola para surdos uma disciplina de história dos surdos.

Dar à língua de sinais o status de língua completa, com a mesma importância e função de uma língua oral, garante força à comunidade surda... Implante-se na escola para surdos a língua de sinais como língua oficial para todos os momentos, disciplinas de LIBRAS e instrutores de língua de sinais e divulgue-se que seu uso é mais eficiente no espaço da escola específica para surdos.

Dar à língua de sinais uma grafia própria e, por isso, torná-la mais independente das línguas orais garante força à comunidade surda... Implante-se na escola para surdos disciplinas e oficinas de SignWriting, sinalizemos os corredores com SignWriting, utilizemos SignWriting em todos os momentos possíveis.

Valorizar a identidade surda fortalece a comunidade surda... Utilize-se a literatura surda, o teatro dos surdos, narrativas fantasiosas, como o país dos surdos, a ilha dos surdos, nos quais o final feliz coincide com livre possibilidade de ser surdo, usuário de LIBRAS.

Fortalecer o espírito de aptidão formativa dos surdos fortalece a comunidade surda... Criem-se cursos para instrutores de LS, magistério para surdos.

*Isso tudo é possível porque aqui temos diferentes disciplinas, como: língua de sinais, história da educação de surdos, SignWriting, teatro, questões culturais, etc. Todos esses elementos compõem os conhecimentos oferecidos aqui de forma geral (PSm).*

*Aqui na escola temos mesmo essas disciplinas que abordam questões culturais. Os alunos têm, uma vez por semana, disciplina de cultura surda e, mais uma vez, aula de língua de sinais. Os alunos pequenos têm três vezes por semana aula de língua de sinais. Durante as aulas de cultura surda, os alunos fazem muitas perguntas e aproveitam a presença do professor surdo (PCxs).*

*Hoje, no Rio Grande do Sul, a escola que mais contempla todas essas questões é a escola de surdos de Santa Maria. No curso de magistério para surdos, estes têm contato com disciplinas específicas: literatura, história, etc., todas remontando a questões da surdez. Já tive contato*

*com diversas escolas para surdos no RS, e a maioria é complicada, pois copiam os currículos e conteúdos das escolas de ouvintes e não colocam nelas elementos que remontam à cultura surda. Por isso o curso de Santa Maria que citei é importante, pois possui todos esses elementos (PCxs).*

Não se põe como objetivo, neste momento, desvalorizar tais elementos contidos nas escolas de surdos. O que parece relevante é dar visibilidade ao espaço central e privilegiado que a escola de surdos ocupa no movimento de sustentação da comunidade surda e os efeitos que isso tem na produção dos sujeitos pedagógicos.

A comunidade surda organiza-se em torno de suas atribuições diferenciais para dar impulso às suas articulações e as coloca em ação dentro da escola. Esta, nesse cenário, muitas vezes funciona como trincheira que guarda por dentro de seus muros a sensação de segurança e a possibilidade de enfrentamentos. A discussão feita por Ríos (2002, p. 113), quando aproximada do debate aqui estabelecido, ajuda a compreender o *status* atribuído ao espaço da escola como território da comunidade surda:

Um devir-minoritário que, com suas vozes, irrompe no espaço escolar e se infiltra nos cenários educacionais, tal como a luta de muitos grupos (chamados minorias) têm empreendido pela igualdade jurídica ou pelo direito de portar um nome que é diferente daquele de sua “ordem biológica”, reclamando para si próprios um lugar.

E qual é esse lugar atribuído ao devir-surdo quando a escola assume algumas das premissas da comunidade? Tal questionamento tem ainda mais pertinência quando se considera que a comunidade surda, da mesma forma que a escola, também se constitui como espaço de vigilância, controle e segurança. E é nesse cenário que insurge o sujeito pedagógico surdo, tendo sua constituição atravessada pela significação emergida da convergência entre comunidade e cultura surda com o território escolar.

A escola de surdos tem, nessa lógica, dever de traçar uma identidade para quem passa por seus bancos. Se essa escola é pensada para a diferença surda, é inevitável que ela tenha definido alguns traços comuns a quem por ela passa. Desse modo, a identidade acaba sendo fabricada e também capturada pedagogicamente. Nesse sentido, identidades surdas normais e outras desviantes são compostas num

modelo de normalidade surda. “[...] a educação impõe, a si mesma, o dever de fazer de cada um de nós alguém; alguém com uma identidade bem definida pelos cânones da normalidade, os cânones que marcam aquilo que deve ser habitual, repetido, reto, em cada um de nós” (FERRE, 2001, p. 196).

Tais contribuições são fundamentais para desnaturalizar a noção de que na escola é possível viver a diferença surda. Sim, isso é possível, mas a diferença surda, ao passar pela instituição escolar, é capturada, adjetivada e normalizada de uma forma ou de outra, na medida em que se forjam acordos entre os membros da comunidade que se colocam na escola.

Retomando as suposições do sujeito educado moderno, que enfatizam, antes de qualquer coisa, que o sujeito é apto a aprender e susceptível ao conhecimento, uma das discussões que fazem parte da pauta de esferas de saber que imprimem as diretrizes legais, políticas e programas educativos está no âmbito *do que ensinar*. Em outros termos, o que tem valor, no nosso tempo, garantiria ao sujeito êxitos pessoais, profissionais e éticos – sobretudo, o que é “ensinável” a cada sujeito na ordem da regulação e da possibilidade de cuidar-se a contento dos regimes econômicos, políticos e culturais da nossa época.

Se tal discussão está na pauta das formulações educacionais modernas e contemporâneas, é quase lógico que ela também faça parte das discussões localizadas. Nesse sentido, em que vale a pena investir no que se refere ao conhecimento, à formação intelectual e identitária dos sujeitos que passam pela escola de surdos? Como já dito, esta tem sido para os surdos, muitas vezes, um lugar quase exclusivo no que tange à comunicação efetiva, à informação e à criação dos laços interpessoais. Com isso, o que a escola de surdos elege como o que vale a pena oferecer para seus “educandos”? Nesse caso, a proximidade da comunidade com a escola aponta um delineamento específico daquilo em que é possível e necessário investir.

A relevância de mostrar esse movimento se deve ao fato de que a constituição do sujeito pedagógico surdo é diretamente interpelada pelo *modus operandi* da escola, que, por sua vez, tem seus contornos determinados pela proximidade, afastamento ou forma pela qual a comunidade, com seus preceitos e verdades, a atravessa. No

próximo capítulo, o intuito é pensar em como a comunidade, ao cruzar ou alocar-se na escola de surdos, acaba delimitando formas específicas no sujeito pedagógico surdo.



## 5 INVESTIMENTO COMUNITÁRIO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PEDAGÓGICO SURDO

Direto ao fim. O instrumento de direcionamento de relatos que foi produzido para esta pesquisa finalizava as discussões levantando a possibilidade do fechamento das escolas de surdos por força de lei. Esta seção analítica inicia com os relatos produzidos a partir dessa questão.

*Com isso, os surdos mais velhos, que tiveram a experiência da organização da escola e da comunidade, iriam ficando mais velhos, se engajando nas suas atividades, e os mais novos já iriam estudar diretamente nas escolas inclusivas. A organização da comunidade iria também se dissipando, em função de que estes, por desde sempre estarem nas escolas inclusivas, acabariam não participando em momento algum dessas discussões sobre questões específicas da surdez. Como isso não iria fazer parte das suas vidas desde sempre, acho que não lutariam por isso e que as articulações da comunidade seriam muito enfraquecidas (ACxs).*

*Acho que os surdos não estudariam mais, ficariam pelas ruas, alguns iriam trabalhar em fábricas (PCxs).*

*Tomara que não fechem! Aqui em Caxias seria muito complicado, pois existe somente esta escola. Além disso, os instrutores trabalhariam onde? Eu conto que todos da escola, da comunidade, os familiares irão seguir lutando para que as escolas de surdos se mantenham. Acredito que o fechamento não iria acontecer (PCxs).*

*Difícil! Acho que iria diminuir substancialmente, até praticamente cessar a participação dos surdos nas escolas. Penso que estes não teriam vontade de continuar estudando e iriam diretamente procurar trabalhos mais simples, sem passar por formação acadêmica (PSm).*

*Se as escolas de surdos fechassem, os surdos poderiam ir todos estudar na comunidade! (PSm).*

O objetivo de iniciar esta seção com esses excerto é evidenciar que o fechamento das escolas vem diretamente relacionado com o fim das articulações da comunidade. A partir daí, é possível proceder às análises que parecem compor o “resultado” mais interessante desta pesquisa e que encontram a pergunta central estabelecida no início deste trabalho. Trata-se de procurar as formas pelas quais a comunidade surda investe na escola de surdos no sentido de garantir a continuidade e a força da própria comunidade. E como faz isso? Imprimindo no sujeito

pedagogizado pela escola o espírito comunitário, regulando-o também pelos acordos que servem à comunidade surda. Basicamente, o que segue neste capítulo é a tentativa de mostrar esse movimento de *investimento por parte da comunidade na formação do surdo politizado através da escola*.

Como já dito em outro momento, a intenção não é de, na última seção destinada às análises nesta Dissertação, inserir um termo ou um conceito novo. A pretensão é a de evidenciar a forma como a comunidade surda procura, através da escola de surdos, formar nestes o espírito da comunidade, aquela lei e dever comum, à qual se refere Esposito (2009), ou a mesma intencionalidade, à qual se refere Bauman (2003).

Abrindo um breve parêntese, surge um espaço para pensar que Foucault, mesmo mantendo a educação como coadjuvante nas suas pesquisas, abriu um vasto campo de possibilidades de articular às interfaces educacionais as ferramentas que ele sugeriu. Isso ocorreu em razão da incidência que o processo educacional tem na constituição de sujeitos, o que possibilita em termos essa intersecção e abre a educação para um olhar a partir de Foucault. Considerando suas contribuições, Gadelha (2009) propõe pensar no sujeito tomado como construção histórica; faz-se oportuno conceber que este tem na educação possibilidades de envolver-se em processos de “constituição de identidades, de personalidades, de formas de sensibilidade, de maneiras de agir, sentir e pensar, normalizadas, sujeitas, regulamentadas, controladas [...]” (p. 173).

Esse processo de constituição de sujeitos através da educação e a consequente pedagogização de quem passa pela escola remetem – entre outras coisas – às possibilidades que a comunidade surda tem encontrado, através da sua escola, de investir no corpo-orgânico de cada membro da comunidade. A escola foi criada pela comunidade e é sustentada por ela, uma vez que, através da constituição dos perfis políticos, a comunidade pode manter-se e assegurar-se.

*A comunidade tem líderes, isso é óbvio. Historicamente, esses líderes são pessoas que têm muita força dentro da comunidade, que garantiram questões importantes, sobretudo, a língua de sinais. E isso sempre fez parte da resistência da comunidade. O surgimento da escola, nesse sentido, teve uma importância ímpar, principalmente por ser um espaço que possibilita o trabalho curricular com questões que, historicamente, constituíram as comunidades: a sua*

*história, as identidades, os movimentos surdos, etc. Isso possibilita a resistência da comunidade a partir do momento em que esse aluno, que aprende essas questões na escola, participa da comunidade com mais força, politizado, e devolve mais poder à comunidade (PSm).*

*Também há a contribuição da presença constante, na escola de surdos, do presidente da Associação, que faz toda a divulgação de questões referentes à comunidade, faz o elo entre a Associação e a direção da escola. Dessa forma, o objetivo da gestão da Associação é que ela não fique de portas fechadas. Através desse contato, é possível trazer os familiares e também as crianças surdas para o espaço da Associação, podendo estes, desse modo, participar das discussões que lá são realizadas, com a presença de intérpretes. Esse movimento acaba por possibilitar a reunião de todos que apoiam a causa surda. E esse “arrebanhamento” é facilitado quando acontece na escola de surdos (ASm).*

*Há uma grande pressão em relação ao aprendizado da língua portuguesa e, em geral, essas pessoas julgam que a escola de surdos é fraca, acabam deixando, inclusive, de participar da comunidade surda. Outro problema é a língua de sinais, que, nesse contexto, “existe” para apenas um surdo. Irão faltar para ele questões como poesia, teatro, história dos surdos, elementos da educação de surdos, etc. Nada disso está contemplado no currículo, apenas a língua de sinais, que não dá conta do restante das questões que citei (PSm).*

A partir disso, evidencia-se que a escola é um meio legítimo de manutenção da comunidade. Para auxiliar nessa discussão, é interessante retomar a forma como as comunidades vêm surgindo como “alvo” de estratégias de governo. A ordem global prevalente neste século XXI, com seus preceitos políticos, econômicos e informacionais, demanda outras condições possibilitadoras do governo e da ordem social. As estratégias compreendem esferas diversas e, como já foi apontado em linhas gerais neste trabalho, a funcionalidade das comunidades vem sendo oportunamente direcionada para isso. As comunidades, assim, entram no jogo tático do governo, tornando-se um filão interessante de investimento. O espírito criado em cada um que se identifica com a comunidade faz com que ele trabalhe por ela, com fidelidade tal que governar através de tecnologias de moralização *através* da comunidade se tornou talvez um caminho mais curto para a manutenção da ordem.

Talvez seja possível fazer um paralelo e pensar na própria fidelidade que a comunidade surda possui. Nesse sentido, da mesma forma, seguindo no intuito de evidenciar como a escola é tomada como o espaço que sela os laços de fidelização, há uma relação entre não passar pela escola de surdos e não conseguir adquirir o espírito comunitário.

*Mas, sobre participar na comunidade surda, os poucos casos que conheço [de surdos que estudam em escolas inclusivas] fazem a opção de não interagir com a comunidade. Não sei se por não se sentir bem, se por opção da família. Mas, caso haja algum surdo incluído, a comunidade o receberá e o convidará, especialmente mostrando a escola de surdos e tentando convencê-lo a estudar lá. Frequentemente, em encontros promovidos pela Associação, surdos de outras cidades, oriundos de escolas inclusivas, são recebidos pela nossa comunidade. É tranquilo, mas é possível perceber que seus desenvolvimentos linguístico e identitário são diferentes; eles ficam um pouco aquém dos surdos oriundos das escolas de surdos (PSm).*

*Alguns surdos optam pela inclusão, e eu respeito essa escolha deles. Por outro lado, temos a escola de surdos, na qual os atravessamentos identitários, culturais, de direitos, pessoais, ensino específico para o surdos, etc. estão presentes. Mas e na inclusão? Como fazer? O que tem nesses espaços? Ali há problemas de comunicação, de entendimento, uma preocupação exacerbada com as palavras em Língua Portuguesa, palavras essas que não têm significado algum para os surdos, etc. (PSm).*

*Os surdos que estão nas escolas inclusivas podem não desenvolver noções acerca da cultura surda, acabam não conhecendo propostas, leis, etc., ou seja, não se reconhecem como surdos atuantes. Estão lá, aprendendo os conteúdos, mas perdem muito nesse outro lado (ACxs).*

É possível identificar que a escola serve à comunidade no sentido de conseguir, de certa forma, perpetuar o espírito político que precisa ter uma comunidade. É interessante apreciar que, por anos, pertencer à comunidade, ou seja, ter a identidade surda aceitável por ela, significava ser surdo, usuário da língua de sinais, simpatizante com as lutas da comunidade. Hoje, pelas diretrizes das políticas nacionais, isso parece não mais ser o bastante. Há uma necessidade constante de não permitir que a comunidade sucumba e que todos os elementos conquistados por ela, durante anos de articulações políticas, se percam.

Nesse contexto, saber e dominar a língua de sinais já não é mais o bastante; é preciso defendê-la, militar por ela. Ter *uma* identidade atravessada pelos elementos culturais surdos já não é mais o bastante; é preciso ter *a* identidade surda.

Tais movimentos podem ser colocados em ação justamente a partir da escola. O sujeito pedagógico, ou seja, o sujeito subjetivado e regulado pelas práticas da escola, deve, dentre outros tantos perfis, atender à necessidade de *ser político*. Em outras palavras, a convergência da comunidade surda com o espaço da escola de surdos imprime, basicamente, um investimento na formação do surdo politizado.

Neste momento, a partir da materialidade produzida para esta pesquisa, é possível traçar quatro estratégias centrais que ilustram o investimento por parte da comunidade na formação do sujeito político através da escola. Esta seção analítica aborda quatro questões: a necessidade de manter o contato entre os pares surdos; a necessidade de atribuição de uma espacialidade geográfica e temporal às articulações comunitárias; a intervenção em idade precoce; e a presença de surdos com histórias pessoais e profissionais exitosas atuando na escola.

Para iniciar, um dos argumentos que há muito fazem parte da pauta das discussões políticas em relação à educação de surdos é justamente a necessidade de manter a possibilidade de contato entre os surdos mais jovens com os mais antigos. Essa identificação, esse convívio com os pares leva a duas possibilidades de entendimento: a primeira delas é a de ver funcionar uma lógica de “aprendizado” e de exercício político.

*A presença dos instrutores muitas vezes substitui até mesmo os pais dos alunos. Eles servem como fonte de informações, de aconselhamento para os surdos sobre questões de vida pessoal, sobre fatos que ocorrem fora do ambiente escolar. Se não houvesse essa figura, seria muito pior (ACxs).*

*Eu acho importante a presença desses surdos na escola de surdos em função de que, mantendo apenas os ouvintes, os surdos acabam criando uma dependência desses ouvintes, e isso não é bom. É necessário que os surdos ocupem esses espaços, estejam ocupando posições importantes dentro das escolas, como profissionais, gestores, enfim, rompendo com a tutela que os ouvintes podem manter em relação aos surdos, caso essas posições sejam sempre ocupadas por ouvintes (ASm).*

*Os alunos que frequentam têm idades, desde pequenos (com um ano e meio já há crianças que vêm conviver com os surdos aqui), até alunos com idade mais avançada. A escola possui dois objetivos, ou melhor, dois caminhos de formação dos alunos. Há, por um lado, a formação científica, nas disciplinas como geografia, história, etc. Também há disciplinas sobre cultura surda e de língua de sinais. Por outro lado, há o fato de que os alunos estão permanentemente em contato com outras pessoas, de mais idade, ou com os próprios instrutores, com os quais podem aprender com suas experiências de vida, observar a forma como suas vidas se desenvolvem e até mesmo os seus problemas gerais, problemas familiares, etc. O contato e observação cotidiana promovem a formação dos alunos nesse sentido (PCxs).*

*Essa relação de identificação dentro da escola acontece entre alunos e professores surdos. É possível observar que essa relação é diferente no caso dos professores ouvintes, que se preocupam mais especificamente com o ensino dos conteúdos, da Língua Portuguesa. Dessa*

*forma, na escola de surdos, pela presença dos surdos, é possível ter a língua de sinais pura, com uso constante, servindo de modelo para os alunos. Estes já criam expectativas positivas em relação ao seu futuro (PSm).*

Além disso, reforçar a necessidade de manutenção da reunião espacial e temporal dos surdos remete a outra possibilidade. A leitura imperativa aqui é sobre o fato de comunidades não-geográficas, como as comunidades *gays*, as de motivos religiosos, as pessoas com algum tipo de deficiência, são comunidades sem ligações espaciais ou temporais: “só existem na medida em que seus componentes sejam ligados através de identificações construídas em espaços não-geográficos de discursos ativistas, produtos culturais e imagens da mídia” (ROSE, 1996, p. 333). Assim sendo, a escola de surdos desponta não apenas como a oportunidade para que os surdos tenham acesso ao conhecimento na sua língua e sejam imersos em elementos da sua cultura. Além disso, e talvez estrategicamente, a comunidade surda encontra na escola a possibilidade de “ter um corpo”.

*A comunidade surda precisaria se articular na Associação [caso não houvesse escola para surdos]. Os surdos poderiam ir estudar em escolas regulares e, para os casos em que houvesse muita dificuldade na compreensão dos conteúdos, a Associação poderia prover profissionais para dar esse apoio aos estudantes surdos que não teriam mais a opção de estudar nas escolas de surdos. Isso garantiria a continuidade do que há de positivo no processo de aprendizagem dos surdos, não deixando esmaecer (ASm).*

Em outras palavras, atribuir uma espacialidade e uma cronologia específica para o corpo comunitário é interessante, sobretudo, por favorecer o ativismo comunitário. A comunidade é necessária e demanda que seus membros carreguem a responsabilidade por ela até o final (ESPOSITO, 2009). Nesse sentido, o governo aqui se dá através da regulação de compromissos, energias e escolhas individuais (ROSE, 1996), e a escola de surdos parece ser o *locus* privilegiado para que as regulações incidam nos sujeitos surdos.

A terceira estratégia identificada diz respeito à época da vida dos surdos em que é necessário iniciar a intervenção. Antes de olhar para a forma como isso opera no âmbito comunitário, cabe destacar que a escola opera como fonte de normalização também pelos propósitos da comunidade. O surdo da norma é aproximado ou

afastado da média pela medida em que tem ou não identidade, é ou não engajado. O jogo da norma, dentro da comunidade, passa a ser o da prevenção. A escola de surdos não está aí simplesmente, ela investe sobre a vida desse surdo desde pequeno.

*Para crianças surdas, em função de todos esses elementos: língua, cultura, identidade, o melhor local é mesmo a escola de surdos. Não apenas pela presença dos professores surdos, mas pelo ambiente como um todo, que valoriza a experiência visual, o contato com os surdos adultos, com a língua de sinais, etc. Nas cidades pequenas, é possível organizar os surdos em classes separadas, mas garantindo o contato entre eles. Nas grandes cidades, é necessário ter escolas específicas para surdos, pois isso garante a possibilidade de os surdos resistirem e garantirem algumas coisas (PSm).*

*Para crianças pequenas, primeiramente, a escola de surdos, porque não é possível receber uma criança surda em uma escola, calçar em conteúdos e no ensino pesado, também levar às terapias fonoaudiológicas, às clínicas, etc., e essa criança fica “pipocando” por diferentes espaços. O melhor é mesmo trazer para a escola de surdos, porque, no processo que expliquei anteriormente, a criança já constrói sua identidade de forma confusa, sem muita clareza se é surdo ou se é ouvinte, sempre em um meio termo. Aqui na escola de surdos, todos se empenham em construir na criança a ideia de que é surda e, assim, constituir a sua identidade surda (PSm).*

*Acho que não resolve o problema não [a inserção da língua de sinais nos contextos das escolas regulares]. Com surdos maiores, pode até ser que se consiga algum resultado, mas, com crianças pequenas, isso seria impossível. Como aconteceria a organização identitária dos surdos? Com mais idade, tudo bem, mas sabemos de vários casos de surdos que saem da escola de surdos e optam pela inclusão, acabam experimentando o fracasso e retornam para a escola de surdos (PCxs).*

*Pela minha experiência, frequentar a escola de ouvintes e manter apenas sinais caseiros me possibilitava uma comunicação mais limitada. Ao entrar em contato com mais surdos, o desenvolvimento da minha língua foi mais rápido e completo. Eu penso que, no mínimo, até a quinta série os surdos precisam estudar na escola de surdos. Nesse período é que ele irá constituir a sua língua e identidade; depois, até pode ir para a inclusão. Antes da quinta série, é impossível (PPoa).*

*Na verdade, eu penso que até a oitava série se precisa garantir que o surdo fique na escola de surdos. No ensino médio, pode mudar de escola, até porque precisa preparar-se para o vestibular (PPoa).*

Se for necessário investir na regulação desse surdo, a escola é, aparentemente, um local privilegiado para isso, em função dos processos que lhe são inerentes – a pedagogização dos sujeitos que por ela passam. Além disso, tal argumento tem

maior abrangência a partir da ênfase, como visto nos excertos, de que o melhor local para os surdos pequenos é a escola de surdos.

Outro elemento também trazido pelos surdos é o momento da vida desses sujeitos em que não mais seria preciso frequentar a escola de surdos. Em geral, isso coincide com a idade cronológica na qual a língua de sinais (elemento cognitivo e cultural) já estaria estruturada e a identidade surda (elemento identitário) já estaria formada. Esse tempo refere-se justamente a quando o perfil político já está devidamente formado.

Para dar conta das demandas da comunidade, é necessário que a escola ofereça, na sua própria estrutura, as ferramentas que possibilitem a construção desse sujeito que quer a comunidade. Para isso, surge a quarta estratégia apontada nesta análise: a crescente participação de experiências exitosas na escola.

*Vêm aumentando as possibilidades de os surdos estarem nesses espaços, em função de que os jovens estão se formando como alunos, buscando formações superiores e podendo retornar à escola como profissionais. Antes era mais complicado, pois os surdos de mais idade já estavam atuando em outras frentes, mas agora as possibilidades aumentaram. Além disso, é preciso encorajar os surdos no sentido de que eles podem fazer isso. É um processo (ACxs).*

*Aqui na escola, temos um surdo que ocupa a vice-direção da escola. Além de tudo isso que já foi dito, esse fato tem uma importância por servir como modelo para as crianças surdas. Estas, muitas vezes, ficam um pouco desacreditadas em relação ao seu futuro. Com a possibilidade de ter referências, essas perspectivas melhoram para as crianças. Hoje, aqui na escola, já temos profissionais das carreiras de Psicologia, Educação Física, acadêmicos de Letras/Libras, vice-diretor, funcionários, enfim, uma série de profissionais surdos que servem de referência e que criam melhores expectativas nas crianças surdas em relação ao seu futuro. Criado esse sentimento, já não mais importará o espaço geográfico em que o surdo estiver, pois estará consigo essa expectativa (ASm).*

*É muito importante que haja professores, educadores e instrutores surdos ocupando posições importantes na escola, pois os alunos irão tê-los como modelos e conceber que possuem capacidade para chegar às mesmas posições. Isso impulsiona a busca dos alunos pela questão profissional (PCxs).*

A criança, assim, desde pequena vê e acredita que é possível chegar lá. Isso cria dois movimentos: por um lado, a possibilidade de que os surdos façam a opção pela escola e, por outro, o êxito da estratégia comunitária de continuar tendo as condições necessárias para investir e formar politicamente os sujeitos. Nessa mesma



lógica, como sabido e já evidenciado através de excertos neste capítulo, a comunidade nega com veemência a possibilidade de os surdos estudarem em escolas inclusivas. Isso pode ser lido como uma forma de evitar que os surdos vão para a escola de ouvintes e que possam “beber” do que vem dos ouvintes e contaminar a pretensa pureza da comunidade surda.

A análise feita nesta sessão e os quatro elementos táticos abordados que tornam possível que a comunidade invista no sujeito surdo por meio da escola, parecem não necessariamente responder, mas circunscrever as possibilidades de resposta para as questões: o que quer a comunidade ao defender a escola de surdos? O que ela ganha com isso? Essa intersecção entre escola e comunidade parece estar muito mais na ordem do político do que na esfera de construção de conhecimentos.

A partir disso, é possível voltar a pensar no sujeito pedagógico surdo. Desde o início, a escolha por esse “segmento” se deu em função de que a escola vem sendo privilegiadamente um espaço de instituição de subjetividades e de modos de vida. Com isso, a escola de surdos, que exerce essa função como qualquer outra escola, é buscada incessantemente pela comunidade surda a fim de que a construção de subjetividades que acontece na escola de surdos possa se dar também de modo a garantir o que quer a comunidade. Os excertos e questões abordadas nesta sessão foram escolhidos no intuito de ilustrar a forma como a comunidade entende a escola como possibilidade de manutenção do seu funcionamento e preceitos. Muito disso se deve ao fato de que o sujeito que é pedagogizado na escola aprende lá a ser político e a dar conta do que quer a comunidade.

## 6 PARA FINALIZAR

Ao pensar em como o processo de educação escolarizada incide no sujeito surdo, é preciso olhar (também) para as relações entre a escola e a comunidade. Isso se deve ao fato de que a trajetória de cada indivíduo é decididamente marcada (entre tantas outras coisas) pela forma como a escola relaciona-se com o capital cultural de origem da comunidade que a compõe e, mais especificamente, dos alunos que por ela passam. A relação entre sujeito e conhecimento é determinada também por esse processo (ÁLVAREZ-URÍA, 1995).

Durante a elaboração desta pesquisa, parti da premissa de ser verdadeira a proposição acima. A partir disso, a produção do sujeito surdo, que passa e que é subjetivado pela maquinaria escolar, tem, sim, sua trajetória intelectual e sua construção de conhecimento marcadas pela forma pela qual a escola de surdos se relaciona com a cultura de origem e por quanto ela está presente nas práticas pedagógicas da escola de surdos.

Então, retomam-se as questões de pesquisa estabelecidas no início desta Dissertação: *como se dá a produção do sujeito pedagógico surdo no espaço de intersecção entre escola e comunidade surda? A partir disso, de que forma a presença e interação da comunidade surda prescreve ao espaço escolar formas específicas de disciplinamento? Ou, ainda, como a atuação da escola se condiciona e se movimenta em diferentes contextos, dependendo de como a comunidade surda local se articula? Como, de certa forma, as premissas que sustentam a instituição escolar são direcionadas, haja vista a aproximação com os movimentos surdos?*

Supõe-se que a conclusão de um trabalho de pesquisa deve, eminentemente, responder às questões inicialmente formuladas. Assim, o espaço desta seção deveria vir impregnado de respostas às perguntas outrora feitas. Não pretendo seguir esse caminho – ao menos não tão hermeticamente, e explico o porquê. Primeiramente, gostaria de evocar mais uma vez uma ideia já utilizada neste estudo. Penso que todo o texto em si, com suas escolhas teóricas, suas unidades de análises, sua materialidade eleita e abordada nesse espaço, não quer necessariamente *responder* às

questões de pesquisa, mas limitar e circunscrever substancialmente as possibilidades de resposta.

No entanto, posso ser um pouco mais precisa a partir do norteamento principal. *Como se dá a produção do sujeito pedagógico surdo no espaço de intersecção entre escola e comunidade surda?* Para não me repetir demasiadamente, digo que pareceu crucial investir inicialmente em entender os espaços básicos para esta intersecção: comunidade e escola. No que tange à comunidade, em linhas gerais, a relevância maior se deu a partir do entendimento de como as estruturas comunitárias se sustentam na Contemporaneidade, sendo inclusive objeto de investimento de governo, e como, nesse contexto, a comunidade surda se articula, sobretudo, a partir do seu capital cultural. Já em relação à escola de surdos, os esforços localizaram-se em olhar para como os processos de disciplinamento inerentes à instituição escolar acontecem da mesma forma no espaço da escola de surdos, mesmo ela sendo tomada pelos surdos como o local da redenção e como sua maior trincheira.

Assim, está formado o panorama que aqui interessa: a escola de surdos pedagogiza os sujeitos que por ela passam; e a comunidade surda busca essa escola a fim de garantir a manutenção do seu espaço. A partir disso, e “ensaiando” uma resposta para a pergunta central desta pesquisa, a comunidade surda investe recursivamente na formação de um perfil político no surdo que sai da escola. Quanto maior a inserção da comunidade surda na escola, maior é o investimento no sujeito surdo e mais eficiente é esse processo. Nesse sentido, toda a retórica da comunidade de que a escola específica para surdos é o contexto educacional mais adequado carece de outros olhares, percebendo-se que, para a comunidade, é necessário investir no sujeito que dará conta também do jogo social.

Ser surdo, então, passa a ser relacionado com ter determinada identidade surda, com participar das lutas surdas, com carregar consigo a responsabilidade pela coletividade comunitária. Tento, nesse jogo, pensar na coletividade, no ato de cuidar dos outros como imanente ao cuidado de si mesmo.

A partir disso, e retomando a convergência entre a comunidade e a escola de surdos, surge mais uma vez a questão: a escola pedagogiza a comunidade? Sim! Porém, a forma como faz isso é investindo tanto no corpo-espécie da comunidade

quanto no indivíduo. E isso tem sido determinado pela relação que a instituição escolar permite ter com o capital cultural de origem. O sujeito surdo é pedagogizado e politizado, tendo a trajetória intelectual construída com base em preceitos políticos da comunidade.

Toda esta pesquisa abre espaço, também, para uma discussão urgente e pontual. Em nosso país, tem havido um maciço investimento na política de inclusão educacional. Nessa proposta, as escolas de surdos compõem talvez um elemento dissonante. Com as políticas de inclusão e as de manutenção das escolas de surdos colocadas em uma gangorra, a vantagem está pendendo para o lado da inclusão. A partir disso, é possível questionar: se a comunidade defende com tal veemência a escola, quais são os elementos que vêm fazendo com que a inclusão tenha vantagem nesse jogo?

No decorrer deste estudo, muitas foram as colocações e discussões dos surdos que contribuíram para responder esse questionamento. A principal delas, muito abordada nos últimos dois capítulos, traz o fechamento do surdo em um único universo, produzindo o estreitamento das possibilidades de mobilidade surda. Também se pode destacar que as limitações advindas do festejo da escola e do fechamento nos saberes surdos são, com muita recorrência, criticadas pela política inclusiva. Em outras palavras, essa política consegue agarrar-se no argumento de que a escola tem a função de ampliar universos e possibilidades e de que isso ocorre de forma limitada nas escolas específicas para surdos. De certa maneira, a comunidade surda parece estar “oferecendo munição” para esse argumento quando fecha ainda mais suas experiências no seu capital cultural e coloca que, de fato, as principais possibilidades da sua escola estão na formação e circulação dos saberes surdos e não tanto no conhecimento.

A partir disso, surge mais uma questão: se a escola produz, de certa forma, o estreitamento dos universos surdos, a política de inclusão sanaria esse problema? Penso que não! Penso que o imperativo que se coloca é o da necessidade de atualização das estratégias surdas, com vistas à articulação de ferramentas capazes de promover a sua inserção em outros espaços e grupos e, assim, (re)posicionar os surdos em redes de saberes.

Isso implica ampliar a crença da escola naqueles que ela produz. A instituição escolar mantém práticas inerentes a ela, servindo à comunidade da mesma forma que serve ao Estado. Se seus contornos mudam com a proximidade da comunidade, mas as práticas seguem as mesmas, tem-se que seguir com tal “romance” em relação à escola pode funcionar como estratégia de exclusão em função do estreitamento que produz.

O que se quer, com isso, não é criticar pejorativamente a escola de surdos e as nuances provocadas pela intersecção da comunidade com ela. Como já dito na apresentação desta Dissertação, se me empenho nessas escritas é justamente por acreditar nesse espaço. O que intento, dessa forma, é alertar para a necessidade de atualização das atuais estratégias de festejo à identidade e à escola de surdos. Tal necessidade de atualização não é endereçada especificamente aos surdos, mas sim a toda a rede de conhecimento produzida empiricamente na comunidade, na escola ou na academia. Se não há como fugir da inclusão, em que estratégias se poderia pensar?

Para finalizar, entendendo que esta pesquisa não se configura como uma análise estática, com vistas à comprovação ou à refutação de hipóteses, procuro inseri-la no movimento que constitui tanto o sujeito pedagógico surdo quanto a escola e a comunidade. Durante inúmeras passagens desta pesquisa, procurei destacar a contingência na qual se constituem tais espaços e sujeitos – primeiro – e as mudanças, rupturas e reinterpretações pelas quais passam esses mesmos elementos no decorrer do tempo – segundo. Há questões que não podem ser deixadas de lado e que, de certa forma, podem compor um interessante filão de pesquisa para outro momento. Para citar as possibilidades, se as políticas educacionais brasileiras têm trazido a educação inclusiva como maior estandarte e se, durante este trabalho, o intuito foi evidenciar a forma como o sujeito pedagógico se constitui na intersecção entre escola e comunidade surda, parece estar “caindo de madura” a possibilidade de olhar para esse mesmo sujeito nas possíveis (ou não) convergências entre comunidade surda e escolas inclusivas.

É tão crítico o ponto citado que, durante esta pesquisa, os surdos nem sequer conseguiram cogitar como ficariam as articulações da comunidade surda na ausência

da escola. Ora, se a pesquisa realizada nesta Dissertação apontou que a comunidade se sustenta fortemente nas possibilidades de investimento que a escola de surdos oferece, como isso se daria na ausência dessa escola? Se não mais houvesse esse espaço privilegiado de constituição de subjetividades e modos de vida regulados, de que forma as articulações da comunidade seguiriam ocorrendo? Ainda, como a pedagogização do sujeito surdo aconteceria nas escolas inclusivas, considerando-se a impossibilidade de a comunidade estar nessas escolas da mesma forma que está nas escolas de surdos? Essas são possíveis questões para um próximo capítulo...

## REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ-URÍA, F. Escuela y subjetividad. **Cuadernos de pedagogia**. [S.l.], n. 242, p. 55-64, set. 1995.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

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

COSTA, M. V. Introdução: novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos I**: Novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 13-22.

COSTA, M. V.; MOMO, M. Sobre a “conveniência” da escola. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 42, p. 521-533, 2009.

DEACON, R.; PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 97-110.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-137.

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

FENDLER, L. ¿Qué es imposible pensar? Una genealogia del sujeto educado. In: POPKEWITZ, T. S.; BRENNAN, M. (Orgs.). **El desafío de Foucault**: discurso, conocimiento y poder en la educación. Barcelona: Corredor, 2000. p. 55-80.

FERRE, N. D. L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

FOUCAULT, M. Aula de 22 de janeiro de 1975. In: FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 69-100.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 16 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008a.

FOUCAULT, M. Verdade e Poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 26 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008b. p. 1-14.

FOUCAULT, M. Aula de 25 de janeiro de 1978. In: FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. São Paulo, Martins Fontes, 2008c. p. 73-116.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 19 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

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

GALLO, S. **Deleuze & a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, A. P. G. Simulacro cultural na produção da alteridade surda: recorrências discursivas em contextos de educação de surdos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2009, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: 2009. CD-ROM.

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

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr., 2002, p. 20-28.



LARROSA, J. Desejo de realidade - experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, S.; KOHAN, W. (Orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 185-193.

LOPES, M. C. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, M. C. Narrativas surdas: a condução das condutas dos escolares. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: 2010. CD-ROM.

LOPES, M. C.; GUEDES, B. S. A maquinaria escolar: discursos que inventam verdades sobre os alunos surdos. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: 2008. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4776--Int.pdf>>. Acesso em 28 de junho de 2010.

LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Orgs.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v.24, jul./dez. 2006.

LUNARDI, M. L. **A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial**. 2003. 200f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LUNARDI-LAZZARIN, M.L.; CAMATTI, L. Retratos dos processos de in/exclusão dos sujeitos surdos: problematizações sobre os contornos da região centro-oeste/RS. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2009, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: 2009. CD-ROM.

MACHADO, F. C. **A formação docente na racionalidade inclusiva**: práticas de governamento de professores de surdos. 2009. 72f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

MENEZES, E. P. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MORGENSTERN, J. M. **Dispositivo curricular de controle: gerenciamento do risco e governamento da surdez no cenário educacional**. 2009. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

PADDEN, C., HUMPHRIES, T. **O surdo na América: vozes de uma cultura**. Cambridge: Harvard University Press, 1988.

PINEAU, P. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite: revisando o vínculo de produção mútua entre escola e modernidade. **Pro-posições**. v.19, n.3 (57), p. 83-104, 2008.

PINTO, C. R. J. Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste encontram nossos excluídos. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v.24, n.2, p. 33 – 55, 1999.

RÍOS, G. A captura da diferença nos espaços escolares: um olhar deleuziano. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, 2002, p. 111-122.

ROSE, N. The death of the social? Re-figuring the territory of government. **Economy an society**. London: Routledge, v. 25, n. 3, p. 327-356, august, 1996.

SILVA, T. T. Dr. Nietzsche, curricularista - com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: MOREIRA, F.B.M.; MACEDO, E. F. (Orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto Editora, 2002. p. 35-52.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 117-138.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

TÉLLEZ, M. A paradoxal comunidade por-vir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 45-78.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura e cinema**. Porto Alegre: Ed.UFRGS, 2004. p. 37-72.

VEIGA-NETO, A. Cultura e Natureza; cultura e civilização: precauções quase metodológicas. In: SOMMER, L. H., BUJES, M. I. E. (Orgs.). **Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens**. Canoas: Editora da Ulbra, 2006. p. 305-315.

VEIGA-NETO, A. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 7, p. 141-150, set/dez. 2008.

## APÊNDICE

---

## Apêndice A – Instrumento para direcionamento de discussão

### BLOCO 1 – ESTRUTURA E ROTINA DA ESCOLA

- 1) O que você pensa sobre a escola de surdos?
- 2) Uma das premissas da escola de surdos é que ela possua surdos adultos como instrutores, professores, dirigentes, etc. Por que isso é importante?
- 3) Falar sobre a diferença observável da formação pedagógica/científica e/ou cultural/identitária de alunos surdos que estudam em escolas específicas de surdos e escolas regulares.
- 4) Na sua opinião, considerando o que já existe ou apenas ideias ou projetos, qual seria o contexto educacional melhor para os surdos? Levantar questões como currículo, circulação de artefatos, avaliação, etc.

### BLOCO 2 – COMUNIDADE SURDA E SEUS CRUZAMENTOS COM A ESCOLA

- 1) A comunidade surda participar da escola de surdos é importante? Por quê?
- 2) A comunidade surda da sua cidade participa da escola de surdos? De que forma faz isso?
- 3) Você acha que a comunidade deve divulgar a importância da escola de surdos? Como pode fazer isso?
- 4) Os surdos que já saíram da escola de surdos ou que nunca a frequentaram como alunos, hoje frequentam a escola? Com que frequência? Com que objetivo?
- 5) Como se dá a participação na comunidade surda de alunos surdos que não estudam na escola de surdos?

### BLOCO 3 – RESISTÊNCIA SURDA

- 1) A escola de surdos possibilita a resistência da comunidade surda?
- 2) Quais os espaços que os surdos da sua cidade utilizam para discutir questões políticas, culturais, etc?
- 3) A história da educação de surdos é marcada por muita repressão à comunidade surda, à língua de sinais, o que causou muitos transtornos para os surdos em geral. Você acha que a escola de surdos é importante para que essa repressão seja amenizada? Se achar que sim, a valorização da diferença e a utilização da língua de sinais nas escolas regulares também amenizam aquela repressão.
- 4) A escola de surdos têm sido um local privilegiado para as articulações da comunidade. Supondo que, por razões políticas as escolas de surdos sejam fechadas, de que forma vocês acreditam que a comunidade poderia continuar se articulando? Seria diferente? Menos oportunidades? O que aconteceria com os surdos se as escolas de surdos fossem fechadas?