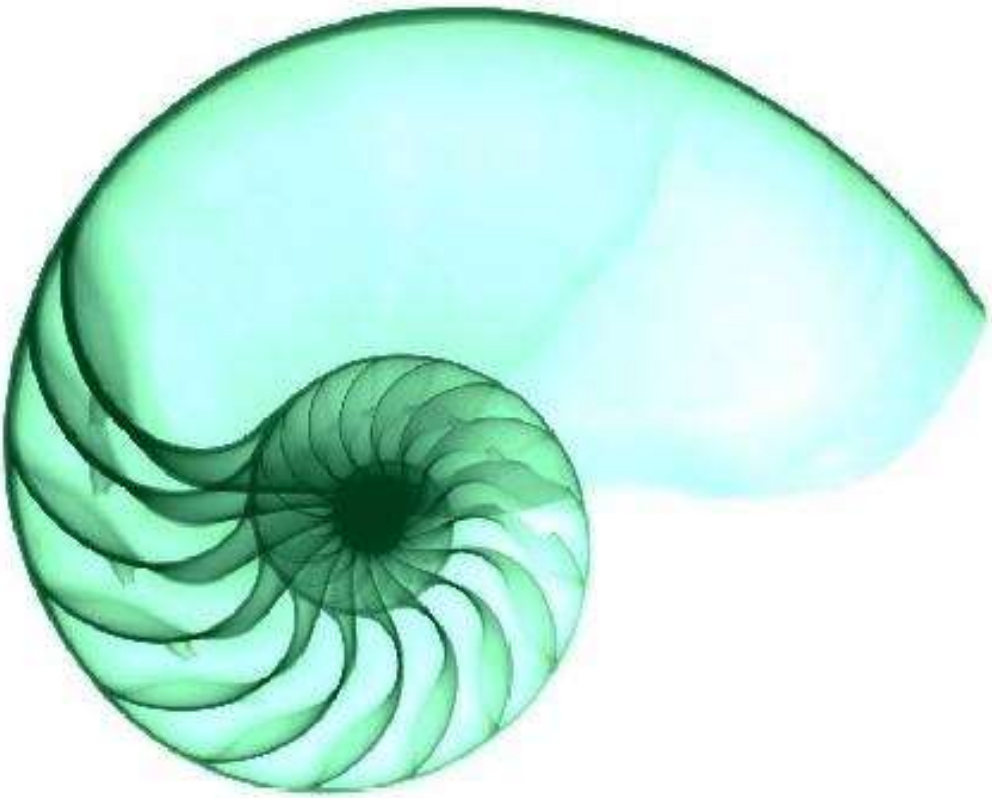

# PRÁTICAS DE HIPERVALORIZAÇÃO DE DIFERENTES MODOS DE SER SURDO NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO CENTRO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ (CAS) NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

**ELIANE TELLES DE BRUIM VIEIRA**

UFES

Orientadora:
Profª Drª Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELIANE TELLES DE BRUIM VIEIRA

# PRÁTICAS DE HIPERVALORIZAÇÃO DE DIFERENTES MODOS DE *SER SURDO* NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO CENTRO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ (CAS) NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

VITÓRIA
2016

ELIANE TELLES DE BRUIM VIEIRA

# PRÁTICAS DE HIPERVALORIZAÇÃO DE DIFERENTES MODOS DE *SER SURDO* NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO CENTRO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ (CAS) NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Dissertação apresentada à banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação com área de concentração na linha diversidades e práticas educacionais inclusivas.

Orientadora: Prof.ª Drª Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

VITÓRIA

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Vieira, Eliane Telles de Bruim, 1975-
V658p Práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo no contexto educacional do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) no Estado do Espírito Santo / Eliane Telles de Bruim Vieira. – 2016.
126 f. : il.

Orientador: Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Inclusão escolar. 2. Integração escolar. 3. Subjetividade. 4. Surdos. I. Vieira-Machado, Lucyenne Matos da Costa, 1979-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

# ELIANE TELLES DE BRUIM VIEIRA

## PRÁTICAS DE HIPERVALORIZAÇÃO DE DIFERENTES MODOS DE SER SURDO NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO CENTRO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO E DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ (CAS) NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

**Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.**

**Aprovada em 04 de maio de 2016.**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

**Professora Doutora Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado**
**Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professora Doutora Regina Helena Silva Simões**
**Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho**
**Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professora Doutora Maura Corcini Lopes**
**Universidade do Vale do Rio dos Sinos**

# AGRADECIMENTOS

Agradecer. Uma palavra com nove letras, mas que foi inventada para definir um sentimento ímpar que expressa gratidão, reconhecimento. Gratidão por ter tido a oportunidade de superar mais uma etapa de minha formação acadêmica. Uma etapa que, posso dizer, concluo transformada pelos saberes que me conduziram e que poderão me conduzir.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus... por tudo o que acontece na minha vida.

Em seguida, agradeço à professora Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado, por ter me escolhido para ser sua orientanda, por acreditar em mim e no meu empenho enquanto orientanda. Há uma lenda chinesa conhecida como o “Fio Vermelho do Destino”. A lenda diz que cada um de nós está preso pelo tornozelo por um fio vermelho. Todos nós estamos conectados por esse fio que nunca se parte e seremos afetados por ele em algum momento de nossas vidas. É assim que descrevo minha conexão com a professora Lucyenne. Foi a pessoa que proporcionou meu primeiro contato com a Língua de Sinais como professora de uma escola municipal de Vitória. Foi minha primeira professora de Libras. Anos mais tarde nos encontramos numa formação bilíngue organizada pela Secretaria Municipal de Vitória. Em seguida, em um novo encontro no Seminário de Pedagogia Surda, realizado na UFES. E, após encontros em outras formações na área da surdez, o fio vermelho nos levou a condição de orientadora e orientanda: Muito, muito obrigada por ser professora, amiga, companheira. Obrigada também por responder minhas mensagens nos momentos de ansiedade acadêmica, por me proporcionar o contato com os Estudos Foucaultianos, com o GIPLES (Grupo de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos), enfim … a palavra obrigada é pouco para demonstrar minha gratidão.

Agradeço ao professor Reginaldo Célio Sobrinho por aceitar compor a banca examinadora. Pelas preciosas contribuições no momento da qualificação do projeto dessa pesquisa; pela experiência que proporcionou a mim e ao meu amigo Daniel na disciplina de Tópicos I, aulas que foram pensadas também para nós surdos; e,

acima de tudo, por possibilitar que eu narrasse, julgasse e me olhasse como surda, com língua e cultura específicas. É possível que, sem seu estímulo em me fazer ir em busca de um jeito de ser surda, eu não conseguisse alcançar minhas metas como professora e surda.

Agradeço à professora Regina Helena Silva Simões por ter aceitado fazer parte da banca examinadora. Fico imensamente feliz pela senhora, uma professora de História, compor a minha banca. Suas contribuições durante a apresentação do projeto de qualificação em relação à temática da arquitetura foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. As suas aulas de História da Educação me levaram a fazer uma viagem no tempo, quando eu ainda era lecionada na Licenciatura Plena em História. Saudades.

Agradeço à professora Maura Corcini Lopes por ter aceitado compor a banca examinadora desta pesquisa. Sua trajetória na educação, nos Estudos Surdos e nos Estudos Foucaltianos foi muito importante para a construção deste trabalho. Aproveito para agradecer pelo recebimento do nosso grupo de pesquisa na UNISINOS. Foi uma visita academicamente enriquecedora. Muito obrigada.

Agradeço também a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, à coordenação e a toda a equipe do PPGE/UFES.

Agradeço aos meus colegas do GIPLES – Daniel, Fernanda, César, Júnior, Natália, Brígida, Bruna, entre outros – pelas conversas, pelas discussões acadêmicas, pela orientação coletiva, enfim, sem vocês a construção deste trabalho seria por um caminho ainda mais íngreme. Um carinho especial para o Grupo Desesperado, nossas conversas foram um alívio nos momentos de tensão. Vocês são inesquecíveis.

Agradeço em especial ao meu pequeno grande amigo Daniel Junqueira Carvalho. Juntos, representamos o ser surdo no PPGE/UFES. Estar com você neste momento de minha vida foi muito importante. Estudamos, escrevemos e crescemos, como alunos e seres humanos, juntos. Lutamos, e como lutamos!!

Agradeço a toda equipe do CAS, que muito contribuiu para a construção deste trabalho. Obrigada por se organizarem nos momentos em que precisei me ausentar devido à pesquisa. Em especial a Diogo, Kelly, Eliezer, Elaine, Alninive, Leo, Veronica, Geiza, Fábio e Renata. Meu carinho por vocês é sem medida... E parabéns! Posso dizer que é uma equipe que pensa no surdo como ser humano!

Também agradeço aos profissionais dos CAS de Cachoeiro de Itapemirim e Vila Velha por terem a gentileza de organizarem um tempo para me receber para a coleta dos dados que contribuiriam na construção deste empreendimento.

Agradeço à Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo pelo apoio, em particular ao setor de arquitetura por liberar a utilização da planta do CAS, à a ex-superintendente da Regional de Educação de Carapina Priscila Cibien Baratella.

Agradeço a Mariana Marise Fernandes Leite, por ter aceitado fazer uma leitura minuciosa de correção do texto. E agradeço ao Leonardo Lúcio Vieira Machado por aceitar confeccionar a capa desse trabalho: posso dizer que você Leonardo conseguiu, através de um desenho, expressar muito bem a temática desta pesquisa.

Agradeço às minhas amigas Fabiana, Ivana e Veruska pelo conforto, pelas conversas, pelos vinhos que tomamos e, principalmente, por serem minhas amigas.

Agradeço à minha mãe, sempre companheira, estimulando o meu crescimento acadêmico. Para ela não existia nota menor do que dez (!!!!!).

Agradeço a meu pai, que me mostrou o quão importante é alimentar o hábito da leitura. Impossível ser mestranda seu exercer o dom de ler. E ler muito.

Agradeço muitos às minhas famílias capixaba e gaúcha que, além de sempre estarem comigo me apoiando, souberam compreender meus momentos de ausência.

E, finalmente, um obrigada mais que especial ao meu esposo Marne, minha “alma gêmea”. Impossível expressar em palavras todo o meu amor e gratidão por você ser

quem é e sempre foi, por estar comigo, me apoiando, estimulando e confortando. Além de compreender meus momentos de ausência, os filmes que deixamos de ver, e viagens que deixamos de fazer. Você é muito, muito importante para mim.

# RESUMO

Esta dissertação apresenta o processo de constituição de uma hipervalorização de diferentes modos de ser surdo a partir das práticas pedagógicas do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), situado no município de Vitória, no Espírito Santo. Em busca de tais práticas, parto com a pesquisa do início da década de 1990, período que equivale à construção do prédio da Escola Especial de Educação Oral e Auditiva, espaço em que, na atualidade, está instalado o CAS. Parto desse local propondo também entender de que forma a arquitetura do prédio do CAS pode ter contribuído para a constituição de uma hipervalorização de um jeito de ser surdo em diferentes momentos históricos, análise que faço com base na hipótese de que o formato arquitetônico circular do prédio foi construído para hipervalorizar o aluno deficiente auditivo matriculado na Escola Especial de Educação Oral e Auditiva. Para a realização desta pesquisa, foram selecionados materiais a partir de um conjunto de documentos, da vivência com a comunidade escolar que constitui esse Centro, das entrevistas abertas, empregadas quando necessário, e das visitas aos outros CAS do Estado (Vila Velha e Cachoeiro de Itapemirim). Parto da compreensão da hipervalorização de diferentes modos de ser surdo fazendo o uso dos conceitos-ferramentas cunhados por Michel Foucault: *governamentalidade, subjetivação e normalização*. Por meio desses conceitos-ferramentas proponho compreender os efeitos da hipervalorização a partir das práticas educacionais que são geradas no CAS. Neste trabalho, tenho como objetivos específicos: investigar as condições históricas que possibilitaram as atuais práticas de um jeito de ser surdo; compreender a emergência de diferentes modos de ser surdo por meio das políticas de integração e inclusão escolar; e identificar as práticas políticas, pedagógicas e cotidianas do CAS que possibilitaram o processo de inclusão desse sujeito. Problematizando práticas produzidas no CAS, acredito que as mesmas constituam uma hipervalorização de um jeito ser surdo no contexto educacional. Também discuto quais efeitos essa hipervalorização pode acarretar para o processo de integração e inclusão educacional desse sujeito. Acredito reafirmar que as práticas educacionais empregadas pelo CAS podem ser caracterizadas como práticas que regulam e organizam o que os sujeitos surdos fazem, falam ou agem, constituindo uma experiência. Para discutir essa regularidade foi necessário analisar as práticas, discursivas ou não, e os regimes de verdade que a constituem.

Palavras-chave: Surdo, Governamentalidade, Subjetivação, Integração, Inclusão.

## ABSTRACT

This thesis presents a form of overestimation of an approach to deafness in relation to the pedagogical practices used in the Community Center for assistance for hearing impaired - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), located in Vitoria, Espirito Santo. The research refers back to the period of the 1990s in which the building was constructed for the community center. In this research I suggest a correlation between the building architecture and a noted behavior in the members with hearing impairment of the community center in different points in time. I assume that the fact that the building was constructed in a form of a circle intended to support the students with hearing impairment enrolled in the Community Center for assistance for hearing impaired.The research was based on a series of documents available in the center, my own experience with the community which is part of the CAS, open interviews and visits to other community centers in Espírito Santo, eg. Vila Velha and Cachoeiro de Itapemirim. We will take the overestimation of the deaf behavior as a starting point using key-concepts by Michel Foucault: governance, subjectivity and normalization. We will use these key-concepts to comprehend the overestimation in the deaf behavior along with the educational approach applied in CAS. In regards to the specific objectives of this research, I intend to investigate: the historical conditions that enabled the current practices in the deaf behavior through the social inclusion; identify the appearance of a new behavior in the hearing impaired deriving from historical moments as well as the practices for inclusion or exclusion applied in the certain point in time; identify political and pedagogic practices in CAS that facilitated the social inclusion of the hearing impaired, or gave incentive to a certain common behavior among the hearing impaired. The educational practices introduced by CAS will be item of study, in order to find out how they contribute to an overestimation in the educational context of the current deaf behavior to the social integration and inclusion of the hearing impaired.The intention in this research is, among others, to re-affirm that the educational practices used in CAS can be considered to influence the behavior of the hearing impaired, to influence how they act and what they say. The outcome of this influence can constitute an experience among the hearing impaired. In order to discuss this relation it was necessary to analyze these practices and the factors that influence them.



Key-words: deaf, governance, subjectivity, integration and exclusion.

# LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

FACOS – Universidade Cenecista de Osório

GIPES – Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos

GIPLES – Grupo de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e integração de Surdos

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais ou língua brasileira de sinais

MEC – Ministério da Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

SEDU – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFPel – Universidade Federal de Pelotas

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

**Figuras**

Figura 1 ..... Página 91

Figura 2 ..... Página 95

Figura 3 ..... Página 103

Figura 4 ..... Página 104

Figura 5 ..... Página 112

Figura 6 ..... Página 113

**Anexos** ..... Página 124

**SUMÁRIO**

1 APRESENTAÇÃO.....16

2 EMERGÊNCIA DE UM MODO DE SER SURDO: ALGUMAS CONDUÇÕES.....21

**3 DA ESCOLA ESPECIAL PARA O CENTRO: INCURSÕES HISTÓRICAS.....30**

3.1 INTERROGANDO O CAS: QUESTÕES QUE NOS ATRAVESSAM.....35

**4 UM OLHAR SOBRE AS PESQUISAS: A ESCOLA, A INCLUSÃO E NORMALIZAÇÕES SURDAS.....40**

**5 PENSANDO AS PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE OUTRO MODO.....51**

**6 O CAS E A(S) FORMAS (S) DE HIPERVALORIZAÇÃO SURDA.....63**

6.1 ENTRE O CAMINHAR E O VOAR METODOLÓGICO.....66

6.2 SOBRE A ETNOGRAFIA: UM ESTUDO DO TIPO ETNOGRÁFICO.....69

6.3 COMPOSIÇÃO E SELEÇÃO DAS FONTES ANALISADAS.....70

6.4 OBSERVANDO AS ATIVIDADES DO CENTRO.....72

6.5 ANÁLISES ATRAVÉS DAS PRÁTICAS: O QUE SE FAZIA, O QUE SE FAZ.....74

**7 O CAS: UM ESPAÇO DE CONTROLE DE CORPOS.....76**

7.1 CONHECENDO O ESPAÇO INTERNO.....78

7.2 O PRÉDIO ... “A CÓCLEA”.....81

7.3 O CENTRO ENQUANTO UMA INSTITUIÇÃO: IMPLANTANDO TECNOLOGIAS.....85

7.4 POR FIM... A PLANTA EM SI.....89

**8 AS PRÁTICAS DE HIPERVALORIZAÇÃO SURDA A PARTIR DA MATRIZ DA EXPERIÊNCIA...92**

8.1 A SURDEZ E A EXPERIÊNCIA: POSSIBILIDADES DE PENSAR DIFERENTES MODOS DE SER SURDO.....97

8.2 INTEGRAÇÃO: PRÁTICAS DE NORMALIZAÇÃO SURDA.....99

8.3 SURDEZ E INCLUSÃO: CONTROLE E REGULAÇÃO DOS INDIVÍDUOS.....105

**9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....114**

**10 REFERÊNCIAS.....119**

*Não considero necessário saber exatamente o que sou. O que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que eles lhe permitem tornar-se diferente do que era no início. Se ao começar a escrever um livro, você soubesse o que irá dizer no final, acredita que teria coragem de escrevê-lo? O que vale para a escrita e a relação amorosa vale também para a vida. Só vale a pena na medida que se ignora como terminará.*

*Michael Foucault (2014, p. 284)*

# 1 APRESENTAÇÃO

> *O importante, ao caminhar, é pôr em movimento esse sujeito e essa posição.*
> *Caminhar é uma ex-posição, um estar fora da posição.*
>
> *MASSCHELEIN e SIMONS (2014, p. 43)*

Escolho Masschelein e Simons para abrir esta dissertação por entender que o empreendimento investigativo é um constante caminhar. Ele é uma constante movimentação. O ponto de partida pode ter sido planejado por mim, mas a chegada, uma incógnita, foi construída no decorrer dos caminhos que trilhei durante a construção da pesquisa e no meu olhar para os materiais que foram surgindo. Mesmo tendo concluído esta pesquisa, continuo em constante movimento numa tentativa de olhar, *copiar*, no sentido benjaminiano, e entender o meu caminho.

Considero como ponto de partida a minha aprovação na condição de mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, na linha Diversidades e Práticas Inclusivas. Foi nesse programa que tomei conhecimento das discussões em torno das teorizações a partir de uma inspiração foucaultiana. Ao propor um estudo sobre a hipervalorização de diferentes modos de ser surdo no CAS, parti em busca das práticas escolares que dariam sustentação a esta pesquisa.

Durante a coleta dos dados, nas entrevistas, na análise das práticas cotidianas na Escola Especial de Educação Oral e Auditiva, percebi que foram geradas práticas que hipervalorizavam o aluno deficiente auditivo (termo usado na época para se referir ao sujeito surdo), que era localizado numa determinada turma/grupo a partir de sua aquisição da linguagem oral. O mesmo aconteceu no momento em que realizei a coleta dos dados ao analisar as atuais práticas pedagógicas do CAS que, tendo como referência sua aquisição da Língua Brasileira de Sinais (a Libras), hipervalorizam o aluno surdo, para inseri-lo numa determinada turma ou grupo nas aulas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Assim, a pergunta central que conduz toda a pesquisa é: *Que práticas produzidas no CAS constituem uma hipervalorização de diferentes modos ser surdo no contexto*

*educacional e quais efeitos dessa hipervalorização para o processo de integração e inclusão educacional desse sujeito?*

O objetivo principal desta pesquisa é compreender os efeitos da hipervalorização de um jeito de ser surdo a partir das práticas educacionais que constituem diferentes modos de ser surdo. Os objetivos específicos são: a) investigar as condições históricas que possibilitaram as atuais práticas de um jeito de ser surdo; b) discutir a emergência de diferentes modos de ser surdo, em diferentes momentos históricos, por meio das políticas de integração/inclusão e; c) identificar as práticas políticas, pedagógicas e cotidianas do CAS que possibilitaram o processo de inclusão, e os diferentes modos de ser desse sujeito.

Com base no objeto de pesquisa definido, fui, aos poucos, durante minha trajetória como pesquisadora, olhando os materiais da pesquisa, construindo meu percurso metodológico. Analisei nos materiais as práticas educacionais que possibilitaram que a escola especial para surdos, localizada no município de Vitória, fosse constituída no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS).

Assim, neste trabalho investiguei essas práticas educacionais retiradas dos materiais de pesquisa por meio de uma pesquisa do tipo etnográfica. Também realizei a análise a partir da análise de documentos, da vivência com a comunidade escolar que constitui esse Centro, das entrevistas abertas, empregadas quando necessário, e das visitas aos outros CAS do Estado, a saber: Vila Velha e Cachoeiro de Itapemirim.

Ressalto que, no decorrer deste trabalho, abordo a expressão *diferentes modos de ser surdo*, pelo fato de acreditar que existiu pelo menos uma hipervalorização de um jeito de ser surdo diferente em distintos tempos históricos, porém no mesmo espaço. E ao me referir ao sujeito em si, recorro ao termo *um jeito de ser surdo*.

Além da apresentação, no segundo capítulo, intitulado *Emergência de um modo de ser surdo: algumas conduções,* faço um mapeamento de minha trajetória enquanto ouvinte, deficiente auditiva e surda, com os caminhos que comecei a percorrer e que me levaram a entender o meu próprio modo de condução como surda. Em meio às

problematizações, indico algumas das verdades que possibilitaram a constituição de um jeito de ser surdo a partir do momento em que a Libras (Língua Brasileira de Sinais) começou a ser valorizada, principalmente no campo educacional, além dos efeitos que essas verdades produziram, e ainda produzem, na condução das condutas dos sujeitos surdos.

No terceiro capítulo, intitulado *Da escola especial para um Centro: Incursões históricas,* apresento a construção dos saberes surdos brasileiros com surgimento do INES (primeira escola de surdos brasileira), dos movimentos de resistência e da elaboração do Plano Nacional de Educação de Surdos (2001) plano este que previu, dentre as atividades a serem realizadas, a criação dos CAS no Brasil, num programa que tinha como meta divulgar e valorizar a Libras. No subcapítulo, nomeado *Interrogando o CAS: questões que nos atravessam*, problematizo a posição do CAS entre ser uma escola ou um centro de apoio, e qual o seu papel na condução das condutas que constituem uma forma de ser surdo. Observo por fim como a manutenção do CAS pelo Estado pode ser entendida como uma forma de manter sob controle as lutas surdas nas dependências do Centro.

No quarto capítulo, *Um olhar sobre as pesquisas: a escola, inclusão e uma normalização surda,* descrevo as dissertações e teses que foram selecionadas por mim a partir da busca pelo banco de dados da CAPES. Dentre os materiais analisados, seis foram os que, pelo meu entendimento, mais se aproximaram da pesquisa aqui desenvolvida, a saber: Kraemer (2011), Locatelli (2012), Martins (2004), Mello (2011), Menezes (2011), Rech (2010), Vieira-Machado (2010) e Witchs (2014).

No quinto capítulo, *Pensando as práticas de inclusão de outro modo*, analiso a inclusão como matriz de experiência que constitui uma forma de analisar a surdez a partir dos três eixos (saber, poder e subjetivação) propostos por Michel Foucault, gerando uma sensação de inclusão dos sujeitos surdos a partir das práticas educacionais vivenciadas no Centro.

No capítulo seis, *O CAS e a(s) Forma(s) de hipervalorização surda*, apresento os materiais analisados do decorrer da pesquisa, buscando no passado e problematizando no nosso tempo as ferramentas-teórico metodológicas de

governamentalidade[1], subjetivação e normalização. Esse capítulo é subdividido em: *Entre o Caminhar e o Voar Metodológico*, *Sobre a Etnografia: um estudo do tipo etnográfico*, *Composição e seleção das Fontes Analisadas*, *Observando as Atividades do Centro,* e *Análise Através das Práticas: o que se fazia, o que se faz.*

No capítulo sete, intitulado *O CAS: um espaço de controle de corpos,* apresento a hipótese de que a arquitetura do CAS foi projetada para uma escola de surdo, com o formato de uma cóclea, inspirada no Panóptico de Benthan, com o objetivo de manter o discente surdo sob constante vigilância, uma vez que, no momento em que o prédio foi construído, vigorava uma proposta pedagógica reabilitadora da fala do aluno surdo. Apesar da vigilância ser um princípio de qualquer instituição escolar, neste trabalho parto da hipótese que o Estado hipervalorizava, naquele momento da história, aquele sujeito deficiente auditivo que se aproximava de um jeito de ser não surdo, ou seja, oralizado. Na sequência do texto, este capítulo foi subdividido em: *Conhecendo o espaço interno*, *É possível ser uma cóclea? Algumas reflexões*, *O Centro enquanto uma instituição: implantando tecnologias* e *Por fim... a planta em si*.

No capítulo oito, com o tema *As práticas de hipervalorização surda a partir da matriz da experiência: possibilidades de pensar diferentes modos de ser surdo*, discorro sobre a ideia de um jeito surdo hipervalorizado, que é constituído a partir das práticas educacionais do CAS. Para tal empreendimento, recorro às ferramentas analíticas de matriz da experiência, de governamentalidade, de normalização e de subjetivação.

Num primeiro momento, no período da integração escolar em que o CAS ainda não havia sido idealizado pelo MEC e o espaço era ainda nomeado pelo Estado como Escola Especial de Educação Oral e Auditiva, o deficiente auditivo hipervalorizado era aquele que se adequava á proposta de reabilitação da fala. Num segundo momento, o atual, com as práticas de inclusão e a emergência do CAS enquanto um local de referência para a comunidade surda da atualidade, o surdo hipervalorizado é aquele que se narra e se vê com uma cultura e língua diferenciada dos sujeitos não surdos. Logo, o capítulo se subdivide em: *A surdez e a experiência:*

[1] Conceito-ferramenta que “significa, em Foucault, um conjunto de ações de *governamento* somadas às ações de *subjetivação*” (LOPES e FABRIS, 2013, p. 23).

*possibilidades de pensar um jeito de ser surdo; Integração: práticas de normalização surda; Surdez e Inclusão: controle e regulação dos indivíduos.*

Por fim, apresento as considerações finais desta dissertação, pontuando as ideias centrais e num constante exercício de exercer a potência do pensamento, além de apresentar novas possibilidades para a continuidade da pesquisa.

# 2 EMERGÊNCIA DE UM MODO DE SER SURDO: ALGUMAS CONDUÇÕES

*Eu prefiro ser*
*Essa metamorfose ambulante*
*Do que ter aquela velha opinião*
*Formada sobre tudo*

*Raul Seixas (1973)*

A escolha do trecho da música Metamorfose Ambulante, de Raul Seixas, para abrir este trabalho foi estratégica uma vez que a minha trajetória é repleta de mudanças. De ouvinte, tornei-me deficiente auditiva e, depois, surda. Do início do curso de mestrado até a definição do meu tema de pesquisa, minha trajetória foi marcada por transformações que culminaram com o que podemos chamar de um certo amadurecimento acadêmico.

No início do mestrado, quando apresentei o objeto de pesquisa a ser desenvolvido (PPGE/UFES), pretendia mostrar a importância da Libras para a educação do aluno surdo, em detrimento à metodologia clínico-reabilitadora que, durante anos, foi utilizada no processo educacional desse sujeito, inclusive no Espírito Santo. Digamos que pretendia travar “um duelo” entre o oralismo e a Libras. No entanto, vivenciei algumas experiências que me levaram a refletir se valeria a pena travar esse “combate”.

Uma dessas experiências, que considero de fundamental importância, ocorreu durante o Seminário organizado pelo INES (Instituto Nacional de Educação de Surdo), em 2013. Durante o evento, um comentário informal feito pela então diretora do Instituto, que coordenava uma mesa-redonda, chamou minha atenção. Segundo ela, os pesquisadores da educação de surdos precisavam buscar outras temáticas de pesquisa, inovar. Essa sugestão foi lançada com base no fato de que há muitas pesquisas envolvendo a educação de surdos que abordam o binarismo entre o oralismo e a Libras.

Foi também durante essa fase de dúvidas, de indagações, que, ao iniciarmos as discussões metodológicas do nosso grupo de pesquisa (GIPLES[2]), discussões coordenadas pela minha orientadora, iniciei minhas leituras sobre os escritos de Michel Foucault e a caminhar a partir de suas teorizações:

> Caminhar significa deslocar o olhar para que possamos ver de uma maneira diferente, para que possamos ver o visível (as coisas distantes, mirantes, espaços abertos, perspectivas que se abrem no caminho são visíveis, não estão escondidos, não estão além daqui) e de maneira que possamos ser transformados (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 43).

Conforme Veiga-Neto e Rech (2014) afirmam, ao invés de falarmos em uma teoria foucaultiana, é mais adequado falarmos em teorizações foucaultianas. A teoria – geralmente sólida e fechada – dá lugar às teorizações – abertas e inconclusas. "Assim a teoria é entendida como uma 'coisa', ao contrário de teorização que pode ser pensada como uma ação"(VEIGA-NETO e RECH, 2014).

Mas eu ainda não estava satisfeita, sentia que algo me incomodava. Assim, fazendo uma ligação entre os estudos foucaultianos, minha trajetória e as rodas de conversa com a minha orientadora e meus colegas do grupo de pesquisa, direcionei-me para a análise que dá nome a esta pesquisa: *Práticas de Hipervalorização de Diferentes Modos de Ser Surdo no Contexto Educacional*.

Nasci ouvinte e todos de minha família são ouvintes. Eu era subjetivada pelas práticas discursivas da norma ouvinte[3]. Tenho algumas lembranças de minha infância nas quais, em um momento ou outro, não conseguia ouvir o que estava sendo falado ao meu redor. Às vezes, durante os cultos matinais que minha mãe fazia, perdia o "amém" e continuava de olhos fechados. Meus irmãos menores riam, crianças que eram, e eu também achava engraçado. Aos nove anos, comecei a estudar piano. Minha professora brigava o tempo todo comigo, impaciente, e eu não entendia o porquê. Alguns anos depois minha mãe disse que ela brigava comigo porque pedia para eu tocar uma nota e eu tocava outra. Eu errava a música o tempo

[2] Grupo de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos sob a coordenação da Profª Drª Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

[3] Baseando-me em Lopes e Thoma (2013, p.112), a norma ouvinte é produzida por discursos que colocam na condição auditiva um valor normativo.

todo por entender errado, já que estava “ficando surda” e não sabia. Como morava no interior do Espírito Santo (Rio Novo do Sul), eu e meus irmãos inventávamos nossas brincadeiras. Uma delas era adivinhar o que o outro estava falando sem emitir sons. Sem querer, estava treinando a leitura labial, minha única forma de comunicação até descobrir a Libras. Aos quatorze anos comecei a usar aparelho auditivo. Não conhecia surdos e, consequentemente, agia como uma ouvinte, por conviver com ouvintes, já que não tinha ideia do que significava ser surda.

Foi lendo nos lábios de meus professores e colegas que concluí o ensino médio numa instituição de ensino particular, em Vitória, e o curso técnico de administração numa escola da rede estadual, em Cariacica. Ingressei na Universidade Federal do Espírito Santo em 1995 para cursar Licenciatura Plena em História. Logo após a minha formatura, iniciei um curso de especialização em História do Brasil, no ano de 1999, também na UFES. Sem a ajuda de meus colegas da graduação e especialização, minha caminhada na Universidade teria sido ainda mais íngreme. No período em que cursei minha graduação, o termo inclusão não era utilizado com o significado que vigora atualmente[4]. Eu não informava aos meus professores a minha “deficiência”. Além disso, fazer leitura labial constante não era fácil, era cansativo, ainda mais em seminários, congressos, enfim, eventos acadêmicos com grande fluxo de pessoas. Como ler nos lábios quando há um microfone na frente? Meu corpo poderia estar na sala, no auditório, mas entender o que estava sendo transmitido era complicado, posso dizer, praticamente impossível. É cansativo manter o esforço mental fazendo leitura labial por tantas horas, além de não ser suficiente para garantir o entendimento das aulas/palestras com perfeição.

Ainda cursando a graduação, em 1996, tive a oportunidade de começar a lecionar História na escola onde cursei o técnico em administração e lá permaneci por doze anos. No dia que fiz minha apresentação para as turmas que iria lecionar, conversei com meu pai, também professor, mas de português. Estava ansiosa. Nosso primeiro emprego, nossa primeira aula, nunca esquecemos. Mas minha angústia ia além: como explicar para sua primeira turma que você é “deficiente auditiva”? Durante o

[4] Segundo Lopes e Fabris, a partir da Constituição Federal de 1988 “acompanhando o movimento internacional, também vai ampliar o espectro dos direitos das pessoas com algum comprometimento, bem como os compromissos da educação inclusiva para todos” (LOPES & FABRIS, 2013a).

diálogo com meu pai, resolvemos não mencionar para a turma que eu não ouvia bem e usava aparelho auditivo. A estratégia deu certo no início, mas a primeira avaliação das turmas foi um desastre. Os alunos perceberam que eu era diferente e usaram em benefício próprio, ou seja, “colaram”, e muito, nas avaliações aplicadas por mim. Resolvi, após este episódio, abrir o jogo e mudar a metodologia de avaliação em sala de aula. Esse episódio foi o primeiro de muitos que fizeram com que eu percebesse que deveria aceitar a minha surdez.

Após a conclusão de minha especialização, prestei dois concursos públicos: o primeiro para a Prefeitura Municipal de Vitória (2001) e o segundo para a Secretaria Estadual de Educação (2002), ambos como professora de História e com opção para deficiente auditiva. Fiz essa opção não por considerar um direito como surda, mas por receio de ficar reprovada nos exames médicos. Fui aprovada nos dois concursos. Iniciei minha atuação na Rede Estadual, em 1996 e em 2002 na Rede Municipal de Vitória, trabalhando em regime de designação temporária (DT) até 2005, ano a partir do qual fui efetivada. Nessas duas Redes de Ensino atuei como professora de História do Ensino Regular, ou seja, continuei lecionando para alunos ouvintes.

Tive o meu primeiro contato, de fato, com alunos surdos apenas a partir da minha localização numa determinada escola da Rede Municipal de Vitória. Um ano antes, também numa escola do município, numa determinada turma de quinta série, havia tido um aluno “deficiente auditivo”, mas foram as duas alunas surdas dessa segunda escola que marcaram uma mudança na forma como eu olhava para mim mesma.

Sim, sou surda. Essa forma de eu me olhar não aconteceu de uma hora para outra, mas por meio de caminhos que comecei a percorrer e me levaram a entender a minha surdez. Segundo Foucault, “as pessoas são mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiros, por evidentes certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída” (FOUCAULT, 2014, p. 288).

No mesmo ano em que conheci minhas alunas surdas, 2005, tive a oportunidade de participar de um seminário organizado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro. Neste evento conheci algumas pessoas da comunidade

surda capixaba. Foi a primeira vez que vi tantos surdos juntos. Senti-me feliz, havia encontrado meus pares. Nesse grupo eu pensava que não era diferente.

Foi a partir desse evento que comecei a buscar formações na área da surdez e fiz o curso de Libras e o curso de formação bilíngue ofertado pela Prefeitura de Vitória. Alguns anos depois, tive a oportunidade de participar de um curso numa parceria entre o MEC/FENEIS/SEDU como parte do projeto "Interiorizando a Libras", coordenado pela professora Tanya Felipe. Mas, diferente dos meus colegas surdos, que participaram da formação para atuar como Instrutor de Libras, eu fiz o curso básico de Libras com as professoras ouvintes (!).

Nessa formação adquiri meus primeiros conhecimentos sobre a diferença entre surdo e deficiente auditivo. Nas palavras de Witchs (2014, p. 46), "a ideia de ser surdo é contrária à ideia de ser deficiente auditivo. Enquanto a primeira é caracterizada por uma diferença cultural, a segunda está alojada no campo da medicina clínica, é terapêutica, é reabilitadora". Eu não estava nem de um lado, nem de outro. Pelo fato de usar aparelho, era diferente dos ouvintes e, por falar, usar aparelho e não saber a Libras, era considerada diferente dos surdos.

Outro fato que gostaria de mencionar como contribuição para a minha transformação[5] foi ter participado da Coordenação de um Fórum de Famílias para Alunos com Deficiência na escola municipal onde lecionava para as alunas surdas. Durante as reuniões, o pesquisador que participava da coordenação desse Fórum fazia questão de saber se eu estava entendendo, pedindo que todos falassem devagar e deixando claro que eu precisava participar ativamente das rodas de conversa organizadas pelo grupo. Até então, nunca havia passado por uma experiência profissional em que todos me viam como professora e, também, surda. A essa altura eu continuava ainda a atuar com alunos ouvintes, no ensino regular.

Fazendo uma reflexão sobre os caminhos percorridos por mim até a aceitação de minha surdez, indago: Por que eu aceitei ser conduzida pela subjetividade surda e ser marcada pela diferença cultural e linguística?

[5] Parafraseando Masschelein e Simons (2014), "a transformação é imprescindível para poder se obter a verdade, um certo tipo de verdade".

Para responder a tal questionamento, recorro aos escritos de Foucault e lanço mão das noções de norma, normalização e normação baseadas nos Estudos Foucaltianos:

> Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma. Dito de outro modo, há um caráter primitivamente prescritivo na norma, e é em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis (FOUCAULT, 2008, p. 75).

Agrego ao recorte mencionado acima a referência ao significado de “conduzir”, destacando que “quem conduz, vai junto com ou dentro de algo a ser levado de um lugar a outro lugar” (VEIGA- NETO e LOPES, 2011, p. 7).

Ao entrar em contato com a comunidade surda, passei a ver o outro, no caso, o sujeito surdo, e a mim mesma, com outro olhar e, assim, fui me constituindo como surda a partir dessa referência. Era como se eu estivesse num território mal delimitado. No entanto, no limite territorial entre surdos e ouvintes, eu passei a me considerar mais próxima dos surdos.

Com base no exposto, observo que dentro das “normas surdas” são produzidos discursos sobre a surdez nos quais, na atualidade, o normal surdo é aquele sujeito fluente em língua de sinais, integrante da comunidade surda, militante das causas surdas, entre outras (LOPES e THOMA, 2013). E, ainda, “a partir da normalidade surda, regula-se uma identidade: uma identidade cultural que produz outra possibilidade aos surdos, que reinventa um modo surdo de ser” (WITCHS, 2014, p. 46).

Pelo fato de ser surda e oralizada, me coloquei numa atitude de contraconduta à norma surda da atualidade. Tendo Foucault como referência, entendo a

> contraconduta no sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros, o que faz com que eu prefira esta palavra a inconduta, que só se refere ao sentido passivo da palavra, do comportamento: não se conduzir como se deve (FOUCAULT, 2008, p. 266).

Ou seja, estou dentro de uma norma surda, porém, numa atitude comprometida comigo mesma e com o outro, luto por outras formas de condução, numa forma de preservar minha diferença cultural e linguística[6] em relação aos meus colegas surdos. Continuo usando meu aparelho auditivo, falo com os ouvintes e utilizo a língua de sinais com meus pares surdos.

Assim, recorro a Veiga-Neto (2011) para compreender melhor meu lugar nessa relação:

> Dessa forma, também o anormal está na norma, está sob a norma, ao seu abrigo. O anormal é mais um caso, sempre previsto pela norma. Ainda que o anormal se oponha ao normal, ambos estão na norma. É também isso que faz dela um operador tão central para o governo dos outros; ninguém escapa dela (VEIGA-NETO, 2011, p. 115).

Alguns anos depois, quando fui selecionada para ser a coordenadora/gestora da EEE Oral e Auditiva/Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (EOA/CAS)[7], senti uma certa apreensão por parte da comunidade surda capixaba. Como sou oralizada e meu domínio da Libras era precário, havia receios de que ocorresse retorno da metodologia de ensino clínico-oralista ao Centro, um retorno às práticas que por anos tiveram resistência dos surdos, combatentes das práticas normalizadoras da população não surda. Resistência no sentido que descrevo no trecho a seguir:

> Pelos relatos de surdos que estudaram nos anos 70 na escola de surdos, os que exerciam o poder, naquela época, eram aqueles que dominavam a língua de sinais com fluência, principalmente por ser uma língua marginal e proibida, ou seja, quem a conhecesse seria aquele surdo respeitado. Ainda hoje, surdos que não usam a língua de sinais são vistos com desconfiança ou com sentimento de pena pela comunidade surda em geral. A desconfiança está ligada à possibilidade do surdo oralizado, que se coloca como superior ao outro surdo por estar mais próximo dos ouvintes, mas também o fato de não ser ouvinte o faz sofrer e causa pena e consternação (VIEIRA-MACHADO, 2007, p. 114).

[6] Para uma melhor compreensão, ver Witchs (2014, p. 47 e 48).

[7] Vale ressaltar que, formalmente, para a Secretaria Estadual de Educação, o Centro possui a seguinte nomenclatura: Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva.

Diante do exposto, considero interessante analisar o CAS como parte integrante do dispositivo de condução das práticas de um jeito ser surdo. Segundo Gadelha (2009),

> [...] deve-se ter em conta que é através do que o dispositivo põe a funcionar que uma sociedade se estrategiza, ganha seus contornos e pode ser mapeada em sua inteligibilidade e em suas práticas concretas e mecanismos políticos efetivos de dominação (GADELHA, 2009, p. 48).

Dentro da perspectiva teórica dos estudos foucaultianos, por práticas, entende-se a "racionalidade ou regularidade que organiza o que os homens fazem, que têm um caráter sistemático e geral e, por isso, constituem uma experiência ou um pensamento" (CASTRO, 2009, p. 338).

Pelo fato de ser oralizada não posso "ser surda"? Muitos surdos, quando me conhecem, perguntam se sou metade surda. Existe metade ouvinte? Metade morena, loira, intelectual ou gay? Esses foram alguns questionamentos que me conduziram na construção dessa pesquisa.

Vale ressaltar que no campo dos estudos foucaultianos não há uma única verdade e não estou em busca do verdadeiro, mas "para Foucault as verdades existem neste nosso mundo, pois foram criadas por nós mesmos, as verdades são deste mundo" (VEIGA-NETO e LOPES, 2010, p. 12).

Não proponho neste trabalho conduzir a uma verdade ouvinte ou surda e sim, com base em Foucault, intenciono "compreender de que maneiras, por quais caminhos, tudo aquilo que se considera verdade tornou-se um dia verdadeiro". (VEIGA-NETO e LOPES, 2010, p. 11). Segundo Paraíso (2012, p.27), "a verdade é uma invenção, uma criação. Não existe a verdade, mas, sim, regimes de verdade, isto é, discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros".

Esse pressuposto me levou a refletir quais foram os regimes de verdade que conduziram ao que posso denominar de uma norma surda, num determinado período da história. Quais os regimes de verdade que possibilitaram, e ainda possibilitam, a construção de uma hipervalorização de diferentes modos de ser surdo, conduzindo a comunidade surda a construir suas versões de verdade, no

momento da integração e inclusão escolar. Mais adiante pretendo aprofundar essa discussão.

# 3 DA ESCOLA ESPECIAL PARA O CENTRO: INCURSÕES HISTÓRICAS

> *"Ser surdo" significa partilhar uma experiência que passa (LARROSA, 2004) e que deixa inscritos, naqueles que a vivenciam, sinais que informam formas de viver a condição de "ser surdo".*
>
> *LOPES e VEIGA-NETO (2010, p. 135)*

Lopes (2011), ao analisar a educação de surdos no Brasil, entende que a Língua de Sinais circula no país com dimensão política desde a chegada do professor francês Hernest Huet ao Rio de Janeiro, em 1857.

Foi esse professor quem fundou no estado, no mesmo ano de sua chegada e com o apoio de D. Pedro II, uma escola residencial para surdos, que existe até hoje como uma instituição federal. Atualmente essa instituição é conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). É possível dizer que, desde a fundação do INES até a atualidade emergiram saberes de condução do sujeito surdo, saberes que foram constituídos graças à convivência entre surdos no mesmo espaço escolar.

Foi possivelmente nesse momento que também tiveram início os movimentos de resistência da comunidade surda que possibilitaram o surgimento, no Brasil, das políticas públicas de inclusão voltadas para a educação do surdo.

Antes de adentrar na legislação brasileira, vale destacar a Declaração de Salamanca (UNESCO,1994) no que se refere à educação de crianças surdas e, no no item 21 afirma que:

> As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem de sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos o acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação dos surdos e de surdos-cegos, seria mais convincente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou

> unidades especiais nas escolas comuns (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Desde a Declaração, elaborada durante a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, há um comprometimento das nações para que a educação das pessoas com necessidades especiais[8] se desenvolva no sistema de ensino regular. Os propósitos foram refirmados na Lei de Diretrizes de Bases da Educação de 1996, Lei nº 9.394/96, embora ainda com algumas críticas, pela expressão "preferencialmente" e por manter a denominação "portadores de deficiência". (MENEZES, 2013, p. 110)

No que se refere à legislação brasileira, aproveito a oportunidade para destacar que a Constituição Federal (1988), ao defender o direito de igualdade de oportunidade expressos nos artigos 205, 208 e na LDB artigos 4ª, 58, 59 e 60, ampara o surdo quanto ao direito de uma educação que respeite a sua identidade cultural e linguística. Nas palavras de Lopes e Fabris (2013a, p.105), "essa constituição acompanhando o movimento internacional também vai ampliar o espectro dos direitos das pessoas com algum comprometimento, bem como os compromissos da educação inclusiva para todos".

No final da década de 90, em Porto Alegre, foi organizado pelo NUPPES - Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos - um evento que, segundo Lopes, marcou a história da educação de surdos. Esse evento, intitulado V Congresso Latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos (1999), "reuniu centenas de sujeitos surdos" (LOPES, 2011, p. 32-33). Em um pré-congresso organizado pelos surdos, foi produzido um documento "A educação que nós surdos queremos". "Tal documento foi entregue em um ato oficial ao então Governador do Estado do Rio Grande do Sul, Olívio Dutra" (LOPES, 2011, p. 33). Após esse movimento, outros surgiram sob a perspectiva de sua diferença e em prol da educação de surdos, com uma comunidade linguística específica.

[8] Aqui utilizo a nomenclatura da época, ao fazer referência à pessoa com deficiência.

Diante da mobilização nacional por uma Educação para Todos, que contou também com ampla participação da comunidade surda, em janeiro de 2001 foi aprovada a Lei Federal nº 10.172, Plano Nacional de Educação que, entre seus objetivos e metas, de acordo com Felipe (2006, p. 43), destaca a implantação, em “cinco anos, e generalizar, em dez anos, o ensino da língua brasileira de sinais, para os alunos surdos, e sempre que possível, para seus pais e para seu país. Dadas as discrepâncias regionais e a insignificante atuação federal, há a necessidade de uma atuação mais incisiva da união nesta área”.

Também em 2001 foi realizado em Brasília um seminário que resultou numa proposta de Elaboração do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, cuja responsabilidade ficou a cargo da FENEIS e dos Poderes Públicos. Dentre as atividades realizadas no seminário são de relevância: Implementação a nível nacional do Plano Estratégico para a divulgação e uso da Libras por meio de cursos e de divulgação via mídia da importância dessa língua para a educação de surdos; Realização de cursos básicos de Libras (Libras em Contexto), cursos para professor-intérprete e cursos de metodologia para ensino de Libras que, oferecidos para professores de todas as redes estaduais de educação, têm capacitado surdos para serem instrutores de Libras; Distribuição de livros, fitas, CD’s sobre e dicionários de Libras para as redes públicas de todo os Estados; Criação, nos 27 Estados, dos Centros de Atendimento a Surdos e Capacitação de Profissionais da Educação na área da Surdez – CAS.

Segundo Vilhalva, Arruda e Albres (2014) a criação do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos foi justificada por levar em consideração que a Língua de Sinais é o meio pelo qual o surdo se expressa, e que é necessária a criação de cursos de formação para professores que atuam na educação de surdos. Cito:

> O CAS foi idealizado, em virtude da experiência bem-sucedida do CAP-DV-Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual, pelo MEC, que garantiu o atendimento às pessoas cegas e às de visão subnormal nos anos de 1998 a 2000, motivando assim a implantação do mesmo modelo destinado às pessoas surdas e Deficientes Auditivas, denominando-o de Centro de capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS (VILHALVA, ARRUDA e ALBRES, 2014, p. 21).

Nesse contexto, o MEC/SEESP “propôs a criação do programa subdividindo-o em três metas: Cursos de língua de sinais, criação dos Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), e modernização das salas de recursos” (VILHALVA, ARRUDA e ALBRES, 2014, p. 22).

Em paralelo a isso, foi proposta a publicação de uma legislação voltada para o reconhecimento do sujeito surdo enquanto cidadão brasileiro. A comunidade surda vinha lutando para a oficialização da Libras em âmbito nacional. De acordo com Felipe (2006, p. 42), é possível verificar que essa mobilização proporcionou seu reconhecimento de cidadania do surdo pela sociedade. Reconhecimento tal que, para a comunidade surda, teve como marco a aprovação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, em que foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e seu Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Ao abordar os movimentos de resistência surda descritos acima, vale mencionar também os marcadores culturais surdos analisados por Lopes e Veiga Neto, para quem, a partir das narrativas surdas, “a língua de sinais, o olhar surdo, a luta e a necessidade de comunidade são marcas surdas que enunciam uma diferença que necessita de movimento e de espaço para acontecer” (LOPES e VEIGA-NETO, 2010, p. 135).

Todas as marcas surdas descritas são consideradas importantes e uma está ligada a outra, porém entendo ser a luta surda uma força motriz para impulsionar os surdos. Lopes e Veiga- Neto entendem que, para os surdos mais velhos, “a luta que mobilizava a comunidade surda, [...] era pelo direito de uma escola de surdos e pelo direito de ter uma língua de sinais reconhecida nessa escola” (2010, p. 124).

O Espírito Santo também foi palco da luta surda pelo reconhecimento de seus direitos. Segundo Vieira-Machado (2010), no dia 26 de Setembro de 2005[9], aconteceu em Vitória um protesto em frente à Prefeitura Municipal:

[9] 26 de Setembro é o Dia Nacional do Surdo.

> Esse protesto foi marcado pelas lutas surdas que, ao longo dos anos, vem sendo travadas pelo grupo de surdos capixabas. Foi marcada pela própria união de grupos divergentes dentro da própria comunidade surda (VIEIRA-MACHADO, 2010, p. 111).

Ainda segundo a autora, a partir desse movimento foi escrito um documento, o "Movimento da Comunidade Surda Capixaba", "que traz em seu bojo o reconhecimento da diferença surda" (2010, p. 112).

É nesse cenário que, conforme foi dito acima, é criado pelo MEC/SEESP os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). "Os líderes surdos foram convidados a participar do processo de organização dos seis primeiros CAS, cada um representando uma região do Brasil" (VILHALVA, ARRUDA e ALBRES, 2014, p. 22).

Segundo Martins (2004, p. 61) "projeto prevê a criação em 2002 de seis unidades do CAS: Brasília (DF), Porto Alegre (RS), Belo Horizonte (MG), recife (PE), Belém (PA), Campo Grande (MS)". Até 2006 todas as Secretarias Estaduais receberam equipamentos enviados pelo MEC, num programa que tinha como meta divulgar e valorizar a Língua Brasileira de Sinais (Libras), em território nacional, a saber:

> Em 2002/2003, nos estados de MS, PA, MG, PE, RS e Distrito federal;
>
> 2003/2004, nos estados de RO, CE, MA, BA e AM;
>
> Em 2004/2005, nos estados de TO, GO, RP, PI, ES, AP, AC, MT, RN, SE, AL e PB;
>
> Em 2006, nos estados de RN, RJ, MG, PR, PR e nos municípios de Ribeirão Preto/SP e Cascavel/PR (VILHALVA, ARRUDA E ALBRES, 2014, p. 26).

Antes de abordar a criação do CAS, em Vitória, entendo ser válido mencionar o surgimento da primeira escola para surdos no Espírito Santo. Segundo Couto-Lenzi (2004), a escola denominada Ângela de Brienza (construída em Vitória, Espírito Santo) foi fundada no final da década de 50 do século passado:

> A escolinha que então comecei, foi a continuação da Escola "Ângela de Brienza" que fundara no Rio de Janeiro e que transferi para Vitória [...]. Assim, além do trabalho com crianças surdas, da Secretaria de Educação,

> tinha a minha escola, que dirigia [...]. Também eram atendidas na escola particular crianças surdas do internato, já que as do estado eram atendidas nas salas especiais criadas pela Secretaria de Educação (COUTO-LENZI, 2004, p. 38).

Em 1970 a escola para surdos passou a ter sede própria, alugada pela Secretaria de Estado e Educação, com o nome de "Instituto Oral do Espírito Santo". Mas foi apenas no ano de 1974[10] que a escola para surdos foi oficialmente criada pela Secretaria com o nome de "Escola Especial de Educação Oral e Auditiva[11]". Atualmente a escola possui um prédio próprio, localizado no município de Vitória, com o nome de Escola Estadual Oral e Auditiva, porém, a escola especial foi transformada pela Secretaria Estadual de Educação em CAS.

## 3.1 INTERROGANDO O CAS: QUESTÕES QUE NOS ATRAVESSAM

Em alusão a alegoria da caverna – livro VII d'*A República* – Platão argumenta quem deve governar o Estado grego: "Para o filósofo, ainda que estejamos tragicamente confinados para sempre numa caverna, podemos e devemos recorrer ao mundo da luz, exterior e ideal, de modo a não vivermos iludidos pela escuridão, mas podemos nos aproximar da verdade" (VEIGA-NETO e LOPES, 2010, p.153-154).

O interior da caverna é uma representação da escuridão, da falta de informação, da ignorância. Cabe ao sujeito percorrer o caminho que o conduzirá à luz, à razão, ao conhecimento. "Quem já chegou lá, não deve ficar lá, extasiado diante da verdade, mas deve voltar repetidas vezes e conduzir e reconduzir os que ainda se acham presos à escuridão" (VEIGA-NETO e LOPES, 2010, p.153-154).

[10] Ato de Criação Portaria E-745 (19/07/1974). Aprovação do CEE 41/75, de 28/11/1975.

[11] Nome da escola, de acordo com o Ato de Criação Portaria E-745, de 19/07/1974, com o Ato de Aprovação Conselho Estadual de Educação 41/75, de 28/11/1975. Neste trabalho, quando mencionar a Escola Especial de Educação Oral e Auditiva, recorrerei ao termo: EEE Oral e Auditiva.

Recorri à narrativa de Platão para dar início à abordagem sobre o papel da escola (no caso deste estudo, do CAS) na condução das condutas do sujeito surdo. Considero interessante mencionar que a escola não apenas é uma parte integrante de um dispositivo de condução, como também um ponto de encontro, de lutas, enfim, uma referência para o surdo na atualidade, um local em que muitas marcas surdas foram e poderão ser constituídas, cito:

> A comunidade surda tem ao longo dos anos, transformado o espaço escolar em um lugar de sua própria construção. Como um lugar de encontro, os surdos transformaram a escola em um campo frutífero de articulação e invenção de marcas culturais (LOPES e VEIGA-NETO, 2010, p. 130).

Antes de problematizar o papel do CAS e a condução das condutas das práticas que constituem um jeito de ser surdo, é mister fazer uma breve definição do que é o CAS. Sua própria existência, no Espírito Santo, é posta em dúvida uma vez que ainda não há uma definição se a instituição de ensino é uma escola ou um Centro de Apoio ao Surdo. Não cabe a mim responder a essas perguntas, pretendo "com este empreendimento, utilizar [...] esboços passados para, com e por meio deles, pensar o presente" (RECH, 2013, p. 25). Sendo assim, analisando documentos envolvendo o CAS, percebo que, para o Estado, ora o CAS é denominado como uma escola, ora como um Centro. Como é possível observar no exemplo a seguir:

> O CAS funciona no espaço da atual Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva de Vitória, cuja proposta é transformar a escola num centro para atender as peculiaridades [...] A escola Estadual de Educação Oral e Auditiva divide o horário dos alunos em dois tempos, no primeiro as questões disciplinares, o conteúdo proposto pela escola regular, já que a escola Oral e Auditiva atua como apoio [...] (BOMFIM, OLIVEIRA e LOPES, 2007, p. 128).

"Em 2005, foi instalado o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS)" [...](Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica Para a Rede Estadual de Ensino, p. 10.)

> O papel da EOA como Centro de referência é orientar o sistema de ensino na organização do atendimento educacional especializado (AEE), na produção de material acessível e na formação de professores para atuarem na educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Trecho do slide de orientação para os CAS, elaborado pela SEDU no ano de 2010).

Assim, posso considerar que ainda não está claro para o Estado o que é o CAS: Se uma escola ou um Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez.

No entanto, independente da forma como o CAS é nomeado, seja pelo Estado, seja pela comunidade surda capixaba, é possível considera-lo como parte integrante de um dispositivo disparador que hipervaloriza diferentes jeitos de ser surdo, tanto nas práticas de governamentalidade da circulação desse discurso, quanto nas práticas pedagógicas que possibilitam a subjetivação do sujeito surdo.

Parafraseando Lopes e Thoma (2013), por que no CAS?

> Porque historicamente observa-se que é na escola que os sujeitos com surdez se deparam com outra possibilidade de ser, que não aquela inventada pelos discursos clínico-terapêuticos de reabilitação da fala. Isso significa que é na escola, especificamente na escola que permite a convivência surda, entre surdos, que se tornaram materiais as condições para o desenvolvimento de processos de construção das identidades surdas (LOPES e THOMA, 2013, p.111).

Etimologicamente, o termo surdo tem origem no latim (*surdus*) e no grego (*kophós*), com duplo sentido: o homem que não escuta e que não é entendido. Segundo Lopes (2011), “a surdez é uma grande invenção”. Invenção que está na forma como as pessoas a observam, ou seja, como observam o indivíduo que não ouve. É interessante abordar que há diferentes discursos que subjetivam o indivíduo surdo. Para Lopes e Thoma (2013) “há aqueles discursos que subjetivam o surdo para a condição de deficiente, para a condição de surdo, e para viver como implantando”. Sendo assim, há diferentes normalizações surdas que procuram enquadrar as pessoas em um determinado modelo, cito:

> A normalização pode ser vista a partir dos estudos sobre a norma. Ao pensar o conceito de norma, Canguilhem (2006) mostra que a norma serviria para retificar, para endireitar, e só poderia ser estabelecida através de uma medida, de um valor. Normalizar seria, então, o mesmo que impor uma existência cuja variedade e disparidade se apresentariam como algo estranho (RECH, 2013, p. 28).

Para esta pesquisa pretendo me situar no sujeito, além de analisar as práticas que constituem diferentes jeitos de ser surdo nas aulas de apoio pedagógico disciplinar, ministradas para alunos surdos que estão matriculados no CAS no contra turno do ensino regular.

Com base na publicação das Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino (2010) entende-se que exista, a todos os alunos matriculados no ensino regular, a garantia de direito à inclusão na Rede Estadual de Ensino, num modelo conservador em relação ao discurso da inclusão. Cito:

> A construção de uma sociedade inclusiva exige mudanças de ideias e práticas. Nenhuma sociedade se constitui bem-sucedida se não favorecer, em todas as áreas da convivência humana o respeito à diversidade que a constitui. Neste sentido, a educação tem papel fundamental para favorecer, a todos os cidadãos, a possibilidade de acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício da cidadania (Diretrizes da Educação Especial, 2010, p. 13).

Além disso, por ser o CAS um local de referência para os surdos, sua implantação no Estado, realizada numa parceria MEC/SEDU[12], pode ser pensada como uma estratégia de controle da comunidade surda. Isso se dá porque foi feita em num momento em que a política neoliberal[13] brasileira, mais precisamente no Governo Lula, passa a movimentar os sujeitos para a "obrigatoriedade do Ensino na Escola Regular, tendo agora a Escola Especial como um local para apoio pedagógico" (RECH, 2013, p. 35). Nesse contexto, "alguns marcadores culturais – tais como luta, vida em comunidade, língua de sinais – são invenções surdas pela manutenção de sua própria existência" (LOPES e VEIGA-NETO, 2010, p. 128), continuam sendo constituídos no CAS, mesmo com a instauração da política de inclusão do sujeito surdo pelo Estado.

[12] MEC: Ministério da Educação; SEDU: Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo.

[13] O neoliberalismo, conhecido também por "liberalismo avançado" ou "liberalismo tardio", pode ser pensado a partir de uma perspectiva foucaultiana, através de duas tendências: a primeira alemã, e a segunda norte-americana. Para Foucault (2007ª, p. 157), nessas duas formas o problema do neoliberalismo "passa por saber como se pode ajustar o exercício global do poder político aos princípios de uma economia de mercado". (RECH, 2013, p. 36)

Vale ressaltar também que o CAS, oficialmente denominado como Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva, está localizado num espaço simbólico de lutas surdas, sendo uma referência para a comunidade surda capixaba. Foi nesse espaço de resistência[14] que surdos lutaram, principalmente, para a manutenção e a valorização de sua língua. Para evidenciar essas lutas, entendo ser válido recorrer à narrativa de um sujeito surdo, extraída da pesquisa de Vieira-Machado (2010):

> Os sinais na escola eram proibidos. Batiam na mão. Era difícil. Nós os tínhamos como segredo. Só falávamos em segredo e fazíamos sinais escondido. Ficávamos vigiando e as professoras não viam. Não podiam ver. [S. 58 anos] (VEIRA-MACHADO, 2010, p. 121).

Logo, mantendo o Centro, o Estado pode ter encontrado uma forma de absorver a resistência surda, ou ainda de controlar as lutas surdas, participando de toda a movimentação dessa comunidade nas dependências do CAS. “Tal articulação necessita de investimentos sobre os indivíduos, para que eles se sujeitem às normas criadas por todos”. (LOPES e VEIGA-NETO, 2010, p. 133). Assim, adaptando uma frase de Oksala citada por Rech (RECH, 2013. p. 39), os surdos são subjetivados e tem o comportamento modificado numa incessante tentativa de se aproximar do normal e, nesse processo, se tornam certo tipo de sujeito.

Essa busca incessante pela normalidade, sendo a normalidade o ser surdo normal proposto pelo Estado, pode ser modificada com o passar do tempo e das circunstâncias em que ele vive. Ora o surdo normal pode ser aquele que fala, oralizado; ora usuário da Língua Brasileira de Sinais; ora aquele surdo implantado.

[14] Resistência, partindo da análise dos estudos foucaltianos “é uma experiência de subjetivação, de autonomia. A resistência é um combate particular, ela não afronta o inimigo para infligir uma derrota [...], o que ela pretende é enfraquece-lo e fazê-lo bater em retirada (GARCIA, 2013, p. 109).

# 4 UM OLHAR SOBRE AS PESQUISAS: A ESCOLA, A INCLUSÃO E NORMALIZAÇÕES SURDAS

Antes de começar a expor a minha análise em relação às pesquisas escolhidas por mim, entendo ser interessante localizar este trabalho no cenário das produções acadêmicas relacionadas à surdez e a uma hipervalorização de diferentes modos de ser surdo.

Os trabalhos escolhidos por mim para tal finalidade foram desenvolvidos na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Num primeiro momento de pesquisa não encontrei nada relacionado ao Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) o que me causou estranhamento, já que o centro é um programa federal e poderia ter sido objeto de pesquisas anteriores. Percebi então que precisava mudar o foco da exploração dos dados.

Foi assim que, durante as reuniões realizadas com o grupo, decidi partir em busca de pesquisas que abordavam processos de normalização do individuo surdo na escola, partindo de uma perspectiva dos estudos foucaultianos e, posteriormente, ao participar do XIV Congresso Internacional e XX Seminário nacional do INES, tive a oportunidade de conhecer uma pesquisa desenvolvida na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, em que a autora, ao abordar a temática do ensino de alunos surdos no ensino regular, faz uma referencia ao CAS.

Assim, iniciei uma nova busca por trabalhos que pudessem me auxiliar no desenvolvimento deste empreendimento, por entender que poderiam ficar mais próximos da pesquisa desenvolvida por mim durante o mestrado. Dessa vez utilizei as palavras normalização, surdo e subjetivação dando prosseguimento à busca no banco de dados da CAPES. Sendo que, de todos os trabalhos analisados no banco de dados, foram selecionados aqueles que considerei mais próximos de minha pesquisa.

Assim, fazendo uma análise das pesquisas envolvendo os Estudos Surdos, constatei que tiveram início no Rio Grande do Sul, a partir década de 1990. Segundo Lopes (2011, p. 11), um grupo de pesquisadores surdos e ouvintes que haviam sido selecionados para cursar o mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS estava interessado em desenvolver suas pesquisas na área de Educação Especial, especificamente na Educação de Surdos. “Foi nesse contexto que, em 1996, o professor argentino Carlos Skliar foi convidado, na qualidade de professor visitante, para integrar no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS” (LOPES, 2011, p. 11). A partir daí foi constituído o Núcleo de Pesquisas em Políticas de Educação de Surdos (NUPPES). Foi nesse núcleo que se iniciaram pesquisas voltadas para um novo olhar em relação à Educação de surdos.

Partindo da análise de Vieira-Machado (2010), Mello (2011) e Lopes (2011), é possível entender que as pesquisas desenvolvidas pelo NUPPES construíram “uma outra forma de olhar e narrar os sujeitos surdos que estavam na escola” (LOPES, 2011, p. 12), além de ter “uma participação importante na promoção de políticas para o reconhecimento e oficialização da Língua Brasileira de Sinais, assim como mobilização da comunidade surda” (MELLO, 2011, p. 25), cito:

> Considero tais produções como um grande movimento de ruptura, tanto com uma concepção de Educação Especial fechada em si mesma e ainda fortemente marcada por um interesse clínico e corretivo, quanto com uma concepção de educação de surdos que essencializa a diferença surda (LOPES, 2011, p. 14).

Em 2006, de acordo com Mello (2011, p. 25-26), as pesquisadoras Adriana da Silva Thoma (UFRGS), Liliane Ferrari Giordani (FACOS), Lodenir Becker Karnopp (UFRGS), Márcia Lise Lunardi-Lazzarin (UFSM), Madalena Klein (UFPel), Maura Corcini Lopes (UNISINOS) e Tatiana Bolívar Lebedeff (UFpel), que outrora faziam parte do NUPPES, constituíram um novo grupo de pesquisa, o GIPES/CNPq (Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos). O GIPES iniciou suas pesquisas voltadas para a educação de surdos no Rio Grande do Sul sob a perspectiva teórica pós-estruturalista baseada nos estudos foucaultianos. A constituição desse grupo, e suas produções acadêmicas foram o que despertou em mim o interesse na seleção e análise de cinco trabalhos desenvolvidos pelo GIPES.

Além desses cinco trabalhos, já mencionados, tiveram também importância a dissertação de mestrado que aborda as narrativas surdas da linha de diversidade e práticas educacionais inclusivas e uma tese de doutorado que analisa a constituição histórica dos projetos arquitetônicos da linha cultura, currículo e formação de educadores do PPGE/UFES. E, para finalizar, também foi importante uma dissertação de mestrado, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

Realizei uma análise dos trabalhos acadêmicos que me auxiliaram no desenvolvimento desta pesquisa de mestrado e, sob essa perspectiva, categorizo a revisão de literatura a partir das seguintes temáticas, a saber: Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez, resistência, inclusão escolar, escola, comunidade surda, ser surdo e arquitetura escolar. Inicio essa revisão pelo trabalho desenvolvido no PPGE/UFES, por ser este considerado por mim um percursor de um novo olhar para educação de surdos capixaba e, também, por sua importância acadêmica.

É possível que *Traduções e Marcas Culturais dos Surdos Capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história (Vieira-Machado, 2010)*[15]*,* seja a primeira pesquisa acadêmica capixaba do PPGE/UFES, direcionada aos Estudos Surdos, que foi orientada pela professora Sônia Lopes Victor, e que buscar narrar a educação de surdos fora do campo discursivo da medicina clínica, terapêutica e reabilitadora. Considero esse trabalho percursor por apresentar caráter histórico para a análise sob um novo olhar da educação de surdos capixabas, olhar que aborda os movimentos de resistência surda ao [...] “o próprio modelo ouvintista endossava tais práticas homogeneizantes que colonizavam o surdo” (VIEIRA-MACHADO, 2010, p. 146).

Além de traçar a trajetória escolar dos sujeitos surdos capixabas quando esse grupo sofreu a negação ao uso de sua língua, a Libras, esse trabalho também aborda a trajetória da autora enquanto militante dos movimentos dessa comunidade. “Essa

[15] A dissertação de mestrado foi defendida em 2007, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo na linha de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, porém com a intenção de facilitar no momento de referenciar o trabalho, utilizarei o livro baseado na dissertação (ver referências).

contranarrativa[16] é construída pelo povo surdo na negação da história oficial como sendo a do seu povo. As contranarrativas surdas são as histórias da resistência, do seu povo e dos seus movimentos". (VIEIRA-MACHADO, 2010, p. 64-65). Esse trabalho é de suma importância também por abordar as narrativas surdas que ocorreram na escola oralista num determinado momento da história da instituição.

São muitas as narrativas em que "encontramos histórias interessantíssimas sobre a escola e sobre como criavam estratégias para contornar situações que colocavam em risco sua identidade" (VIEIRA-MACHADO, 2010, p. 63) e por meio das quais seria possível compreender o processo de constituição de uma resistência surda capixaba que combatesse as práticas normalizadoras ouvintes e, soma-se a elas o fato de os movimentos da comunidade surda possibilitarem a constituição de políticas públicas que geraram práticas discursivas de uma hipervalorização de diferentes modos de ser surdo.

É interessante ressaltar ainda que esse trabalho, em sua perspectiva teórica, se aproxima do pós-estruturalismo ao se valer de alguns conceitos de Foucault para construir a pesquisa e, também, por utilizar autores que também localizaram suas pesquisas nesse campo metodológico. Segundo Vieira-Machado (2010, p. 55), foram as leituras de "Skliar (1998, 2003), Perlin (1998, 2000, 2003), Lunardi (1998,2003), Lopes (1998, 2006), Lane (1992) e Wrigley (1996) [...] que trouxeram possibilidades de olhares diferentes na construção de meu objeto".

Foi esse novo olhar que, compartilhando desse pensamento e dessas leituras, abriu caminhos metodológicos para um analisar de outro modo as práticas educacionais que permeiam no CAS. Evitando reducionismos, penso ser interessante fazer a análise da forma como diferentes autores pensam sobre o tema.

Nos estudos referentes às práticas de inclusão escolar, entendi ser interessante a análise de três pesquisas acadêmicas.

[16] Segundo Vieira-Machado (2010, p. 33-34) "essa contranarrativa a que se refere este trabalho não se trata, necessariamente, de uma narrativa que vai contra alguma outra forma, mas de uma narrativa que desconstrói aparatos de poder e de saber instituídos".

A primeira é uma Dissertação de Mestrado chamada *A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma "verdade",* de Tatiana Luiza Rech (2010), realizado na Universidade do Rio do Vale dos Sinos sob a orientação da professora Maura Corcini Lopes. Nela, a pesquisadora analisa como a inclusão escolar foi sendo constituída em movimentos anteriores ao Governo FHC (1995-2002), dentre eles o movimento de integração escolar. "Com esse exercício, percebi que o movimento da *inclusão escolar* foi criado porque, nas décadas de 1970, de 1980 e início de 1990, existiu um movimento forte pela *integração escolar*" (RECH, 2010, p. 47-48).

Além disso, a pesquisadora identifica a inclusão escolar como um movimento: normalização/integração escolar, integração escolar/inclusão escolar, e movimento da inclusão escolar, cito:

> Com isso o movimento pela inclusão escolar só é possível numa lógica neoliberal (visão de mercado-participação social), e somente nessa lógica de Estado ela consegue se configurar em uma política forte, consegue atingir a sociedade através da mobilização social, consegue, assim alcançar a esfera pública e privada (RECH, 2010, p. 163).

A autora reitera ainda que, a partir da lógica neoliberal, o sujeito não precisa se mover para estar incluído no espaço escolar, uma vez que o próprio Estado se encarrega de constituir uma série de políticas, programas governamentais e legislações que garantem o seu direito à educação escolar. O que muda são as práticas, já que toda a comunidade escolar precisa incluir a todos, de forma que os alunos possam adquirir condições para permanecer no jogo competitivo da escola e do mercado, "e dessa forma, possam ser contabilizados positivamente nos censos e estatísticas" (RECH, 2010, p. 166).

Considero esse trabalho importante para minha investigação em decorrência do recorte histórico abordado pela autora, tanto ao problematizar as condições que propiciaram a emergência das práticas da integração e inclusão, quanto para entender as políticas de constituição para a emergência do CAS enquanto centro de referência pedagógica e de formação para profissionais da educação de surdos. "Assim, na atualidade, a inclusão escolar pode ser vista como um imperativo, cuja regra é clara: todos devem estar incluídos" (RECH, 2010, p. 79).

A segunda pesquisa referente às práticas de inclusão escolar, a Dissertação de Mestrado de Graciele Marjana Kraemer (2011), intitulada *Estratégias de governamento dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar,* realizada sob orientação da professora Adriana da Silva Thoma, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, aborda que, na proposta de inclusão escolar dos sujeitos surdos, as condições de acesso e de participação encontram-se dadas pela garantia legal de profissionais docentes e tradutores intérpretes proficientes na Língua de Sinais, mas cabe a cada surdo gerir e operacionalizar sua participação no jogo concorrencial que consubstancia o mercado e a educação.

A autora analisa, recorrendo ao conceito-ferramenta de governamento, as práticas voltadas para dar ampla visibilidade ao surdo no contexto social, por meio do ensino massivo da língua de sinais. Tendo como referência documentos que darão sustentação à pesquisa, em suas análises a autora traz como discussões “as condições de possibilidade para a inclusão dos surdos na escola comum” (Kraemer, 2011, p. 132). Condições que são dadas por meio da formação de profissionais docentes surdos e ouvintes em nível de graduação e na habilitação pelo Prolibras de profissionais proficientes (para o uso e o ensino) e/ou tradutores e intérpretes de Libras.

Entendo que esse trabalho é interessante por abordar as problemáticas envolvendo o AEE ao aluno surdo sob a perspectiva dos estudos foucaultianos:

> É necessário, portanto, que os profissionais estejam atentos a intervir, planejar, cuidar, zelar para que a faixa de produtividade necessária ao desenvolvimento educacional e social seja mantida, principalmente com a inclusão daqueles sujeitos com necessidades educacionais especiais (KRAEMER, 2011, p. 104).

Pelo fato do CAS ter dentre suas propostas o AEE para alunos surdos no contra turno ao ensino regular, é possível compreender, a partir da dissertação de Kraemer que essa é uma prática de normalização do sujeito surdo que visa o seu desenvolvimento intelectual, de forma que esses sujeitos possam competir em igualdade com os não surdos.

Ainda sobre a temática que gira em torno da inclusão, utilizo a Tese de Doutorado de Eliana da Costa Pereira de Menezes (2011), sob o título *A maquinaria escolar na*

*produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva*, orientada pela professora Maura Corcini Lopes, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Em seu trabalho, a autora contribui com um outro olhar para as práticas de inclusão, uma vez que empreende uma análise da escola como maquinaria de normalização a serviço do Estado.

Em sua pesquisa é possível entender que “tais práticas operaram para a invenção da inclusão como uma necessidade da prática escolar, o que, por sua vez, pressupõe a produção de subjetividades inclusivas” (MENEZES, 2011, p. 19). Assim, a autora constituiu, a partir dos estudos foucaultianos, a noção de subjetividade inclusiva. De acordo com a autora “a maquinaria escolar opera na prevenção do risco por meio de processos de normalização, buscando produzir essa subjetividade apta a ser incluída (e nessa condição permanecer), que eu nomeio como inclusiva” (MENEZES, 2001, p. 174).

Considero a noção de subjetividade inclusiva, por estar inserida na governamentalidade neoliberal, uma ferramenta que me auxilia durante esta pesquisa. Dessa maneira, entendo que as práticas de inclusão geram formas de condução no nosso tempo, possibilitando que o sujeito atue de forma que seja educado, conhecendo e procurando formas de permanecer no jogo neoliberal.

Ao fazer uma análise das práticas pedagógicas constituídas no CAS, percebo que os alunos, as famílias e os professores são subjetivados e, dessa forma, são conduzidos pelas práticas de inclusão mantidas pelo Estado, gerando uma ilusão de que o surdo consegue desenvolver seu conhecimento no mesmo ritmo que todos os outros não surdos.

Em suas conclusões, Menezes menciona que, sem procurar estabelecer critérios de verdades, sob uma perspectiva foucaultiana “é exatamente a compreensão de que é a partir da possibilidade de entendermos como fomos subjetivados a assumir determinadas verdades, que poderemos escapar de sua condução” (MENEZES, 2011, p. 177).

Sobre o tema da escola e sua relação com a comunidade surda em diálogo com o conceito de *normalização*, a Dissertação de Mestrado realizada por Vanessa Scheid

Santana Mello (2011), intitulada *A constituição da comunidade surda no espaço da escola: fronteiras na forma de ser surdo,* sob orientação da professora Maura Corcini Lopes, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, traz discussões pertinentes na temática da surdez.

Baseando-se nos estudos pós-estruturalistas e nos estudos surdos, a autora problematiza como os surdos narram a si próprios na relação entre a escola e comunidade surda, considerando a forma surda de ser no presente. O objetivo da dissertação é mostrar a escola como uma invenção da Modernidade, que "faz dos corpos um objeto de poder disciplinar, buscando torna-los dóceis" (VEIGA-NETO Apud MELLO, 2011, p. 41). E, ainda, debate "se na Modernidade, na norma disciplinar o normal era o ouvinte, na atualidade, na escola de surdos e na comunidade surda, a norma passa a ser o próprio surdo" (MELLO, 2011, p. 115).

Com esse estudo procurei pensar a constituição da comunidade surda capixaba e suas resistências a partir do CAS. Isso porque o centro, por ser um local onde os surdos se encontram para aprender, mesmo que no contra turno ao ensino regular, passa a se tornar um dos locais de articulação da comunidade surda. De acordo com a autora, as vivências no cotidiano dos surdos "na escola e em comunidade não são tão tranquilas e seguras, isso por que na atualidade, as fronteiras tornam-se cada vez mais borradas e o risco da inclusão passa a tencionar a vida em comunidade" (MELLO, 2011, p. 117).

Outra investigação interessante é a pesquisa que traz a constituição de uma normalidade surda brasileira registrada na dissertação de mestrado de Pedro Henrique Witchs (2014), intitulada *A Educação de Surdos no Estado Novo: práticas que constituem uma brasilidade surda* e orientada pela professora Maura Corcini Lopes, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. O autor busca nesse trabalho práticas que constituem uma subjetividade surda e, para tal, analisa o recorte histórico do Governo de Getúlio Vargas conhecido como Estado Novo (1937-1945) por ser esse um momento da história do país caracterizado por uma série de inovações no campo social e político, inovações que são marcadas por um plano de nacionalização e que tem como referência o trabalho desenvolvido pelo Instituto

Nacional de Surdos Mudos[17]. O autor recorreu ao conceito de governamentalidade para fazer a leitura do material a ser analisado, cito:

> Assumir, portanto, que a língua de sinais é a primeira língua dos surdos não necessariamente significa respeito pela diferença surda, mas pode compor um conjunto de práticas que constituem a normalização de surdos por meio da aquisição da língua oral em sua modalidade escrita (WITCHS, 2014, p. 35).

É interessante observar nesse estudo que, ao operar com a governamentalidade, não há uma intenção de analisar a exigência da oralidade, da leitura ou da escrita presente na educação dos surdos do passado. A proposta da pesquisa foi analisar as práticas que possibilitam o fortalecimento da identidade nacional. Fazendo um deslocamento para a atualidade

> [...] tornar a língua brasileira de sinais utilizada pelos surdos dos grandes centros urbanos do país não deixa de ser um modo de permanecer conduzindo as condutas desses sujeitos, seja por meio da formação de professores nessa língua, seja por meio de políticas de inclusão escolar (WITCHS, 2014, p. 99).

Assim, mesmo a pesquisa tendo como referência o período do Estado Novo, as problematizações levantadas pelo pesquisador me levaram a pensar na constituição de uma normalidade surda a partir das ações do Estado sobre a condução das condutas dos sujeitos surdos matriculados no CAS.

Dando prosseguimento, outro estudo que trago à discussão é a dissertação de mestrado de Edileuza Alvez Martins (2004), da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, cujo título é *Os alunos Surdos no Ensino Regular: o que dizem os professores*, orientada pela professora Alexandra Ayach Anache. A autora investe em sua pesquisa na análise das concepções relacionadas à deficiência e à surdez inseridas no contexto na escola inclusiva. O objetivo deste estudo é discutir a experiência dos professores quanto ao processo de inserção dos alunos surdos nas classes comuns do ensino público das redes municipal e estadual de Dourados/MS. A pesquisa nos mostra entender a experiência vivida pelos professores ao

[17] Atualmente vigora a nomenclatura: Instituto Nacional de Educação de Surdos.

receberem em suas salas de aula alunos com surdez, além de proporcionar o entendimento docente em relação ao ensino desses alunos e qual a concepção de educação inclusiva, deficiência e surdez que tem sustentado suas práticas.

Considero esse trabalho interessante pelo fato fazer uma abordagem histórica da emergência do CAS no Estado do Mato Grosso do Sul, em 2003. De acordo com Martins (2004, p. 61), “A atuação do CAS, no estado, foi efetivada por intermédio do consórcio entre a Secretaria de Estado de Educação, o Ministério da Educação e a Feneis (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos) ”. Assim, entendo que essa pesquisa me possibilitou fazer uma relação entre os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez do Espírito Santo e Mato Grosso do Sul.

Por fim, serve-me de exemplo a tese de doutorado de Andrea Brandão Locatelli, com a temática *Espaços e Tempos de Grupos Escolares Capixabas em Cena Republicana do Início do Século XX: Arquitetura, memória e História* (2012), sob orientação da professora Regina Helena Silva Simões, da Universidade Federal do Espírito Santo. Esse estudo investiga a história dos projetos arquitetônicos para grupos escolares no estado do Espírito Santo, visando compreender historicamente a configuração dos espaços e tempos escolares destinados à instrução pública primária no Estado entre 1908 e 1930. Nele, a autora nos mostra que “a ideia de organizar as salas num único prédio foi a essência do projeto arquitetônico escolar republicado, imprimindo outros sentidos para o espaço escolar” (LOCATELLI, 2012, p. 19).

A pesquisa nos mostra que para “uma interpretação espacial é preciso compreender o conteúdo social, o efeito psicológico e os valores formais que se materializam no edifício” (LOCATELLI, p. 49) e, ainda, aborda que os espaços arquitetônicos foram projetados “em consonância com o modelo administrativo-pedagógico que se pretendia difundir” (LOCATELLI, p. 85). Enfim, esse trabalho, com suas contribuições relacionadas à arquitetura e ao espaço, auxiliou-me no desenvolvimento e na análise do projeto arquitetônico do CAS e deu luz à hipótese de que o desenho do prédio foi planejado para uma escola de surdos, possibilitando a emergência de práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo.

Ressalto que não foi possível relacionar todas as pesquisas já realizadas que poderiam me auxiliar no desenvolvimento deste empreendimento devido à extensão de trabalhos concluídos. Ao apresentar as pesquisas aqui expostas, minha intenção é evidenciar alguns trabalhos cujas temáticas puderam me auxiliar na investigação por mim proposta, tendo como base as noções de governamentalidade, normalização e subjetivação.

# 5 PENSANDO AS PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE OUTRO MODO

> *Que estranha sociedade é a sociedade normativa. Estranha mesmo! Inclui para depois excluir, classifica para normalizar, ordena para controlar, opera na normalidade para marcar a anormalidade.*
>
> *MÁRCIA LISE LUNARDI, apud VIEIRA MACHADO (2010, p. 185)*

Tenho a impressão neste momento de uma mesa lotada de “peças” que estão a nossa espera para serem manuseadas. No caso deste trabalho, entendo ser necessário “manusear” as ferramentas-metodológicas de governamentalidade, de subjetivação e de normalização que visam analisar como o CAS - instituição criada e mantida pelo Governo Estadual localizada no município de Vitória, Espírito Santo -, atua como parte integrante de um dispositivo[18] disparador de um discurso que conduz a uma hipervalorização de um jeito de ser surdo e a uma inclusão desse sujeito nos espaços escolares.

Portanto, não pretendo neste trabalho assumir uma posição dicotômica ou crítica em relação à inclusão e entendo que cabe a mim “problematizar as diversas práticas discursivas que determinam as verdades sobre a inclusão” (LOPES e FABRIS, 2013a, p. 13), que operam na constituição de um jeito de ser surdo nos alunos matriculados no CAS.

Na esteira dessas questões, este trabalho parte do princípio de que a inclusão se constitui como *foco* ou *matriz de experiência,* conceito-ferramenta cunhado por Michel Foucault no curso *O governo de si e dos outros* (2013), em que o filósofo analisa a correlação de três eixos, a saber: “o eixo da formação dos saberes, o eixo

[18] Citando Castro, a noção foucaultiana de dispositivo pode ser entendida, para o desenvolvimento desta pesquisa como “uma rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito” (CASTRO, 2009, p. 124)

da normatividade dos comportamentos e, enfim, o eixo da constituição dos modos de ser dos sujeitos" (FOUCAULT, 2013, p. 41).

Partindo do conceito-ferramenta de matriz da experiência, entendo a inclusão como uma grade de inteligibilidade contemporânea "que se constitui como uma verdade capaz de subjetivar os indivíduos e conduzi-los a viverem pautados pela inclusão, como única alternativa de se relacionar com o outro" (LOPES e VIEIRA-MACHADO, 2015, p. 5).

Essa experiência pode sofrer variações de acordo com as verdades produzidas pelo Estado em determinados momentos históricos e com suas formas de representar a inclusão e a surdez. Vale mencionar que, no que tange à surdez, atualmente ela é representada por diferentes redes discursivas que a subjetivam para o indivíduo viver na condição de deficiente, como surdo (representante de uma comunidade linguística específica), ou ainda, como implantado (LOPES e THOMA, 2013, p. 106)

Nessa direção, entende-se a inclusão como matriz de experiência, em que se engendram práticas de governamento e subjetivação, e em que as práticas de inclusão produzidas pelo CAS contribuem para a manutenção de uma espécie de estado inclusivo no qual as famílias e as escolas regulares têm uma sensação de alívio da ansiedade produzida pela necessidade de inclusão.

É possível considerar esse estado inclusivo como uma in/exclusão, esse conceito surge "para mostrar que embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com práticas excludentes" (LOPES e FABRIS, 2013a, p. 74).

Desse modo, as práticas de inclusão empregadas pelo CAS podem ser caracterizadas como práticas que regulam e organizam o que os sujeitos surdos fazem, falam ou agem. Compreende-se assim que a inclusão é constituída a partir dessa matriz em que se articulam o saber, poder e subjetivação. Segundo Lopes e Morgenstern (2014)

> [...] deslocando o entendimento da inclusão como prática vivida pelos sujeitos, ou seja, como um caso a ser conhecido, relatado e pensado para entende-la como conjuntos de práticas possibilitadas por redes de relações

> em que a experiência se constitui como atmosfera do seu tempo (LOPES e MORGENSTERN, 2014, p. 5).

Nesse sentido, a matriz da experiência atua na constituição das diferentes práticas discursivas, que se "distribuem difusamente no tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar"[19], agindo na condução das condutas dos sujeitos capturados por essa rede discursiva da inclusão. Assim, os sujeitos surdos que se localizam no CAS são subjetivados pelas práticas inclusivas produzidas pelo Estado, e que são aplicadas no Centro.

A fim de tratar da noção de governamentalidade, irei recorrer aos escritos de Foucault:

> [...] por governamentalidade, entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, bem complexa, de poder, que tem como alvo principal a população, como forma mais importante de saber, a economia política, como instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança [...] (FOUCAULT, 2015, p. 296).

Ao fazer uso dos termos *governamento*[20] e governamentalidade é possível compreender que ambos se referem às ações de uns sobre os outros designadas pelo Estado e, assim, possibilitar que as relações de poder sejam aplicadas no CAS. Na esteira do entendimento sobre a inclusão, compreendo-a como uma prática de governamento, que age na condução das condutas do sujeito através de campanhas de conscientização (escola, igreja, meios de comunicação e redes sociais), funcionando como um agente capaz de operar sobre ele mesmo, de modo que possa ser subjetivado pela verdade da inclusão. Cito

> "[...] no sentido de que aquele que quer poder governar o Estado deve, primeiro, saber governar a si próprio; depois em outro nível, governar sua família, seus bens, seu domínio e, finalmente, ele chegará a dominar o Estado" (FOUCAULT, 2015, p. 281).

---

[19] Ver Veiga-Neto, 2011, p. 100.

[20] Por governamento, 'tomando emprestadas' as palavras de Veiga-Neto (2001, p. 123) entendo que, "é tomado no sentido de 'dirigir as condutas' de indivíduos ou pequenos grupos humanos: governar as crianças, as mulheres, a família, etc."

Observando autores como Veiga-Neto (2011), Lopes (2009 e 2013) e Rech (2013), Menezes (2011), entendo que a escola “ocupa um espaço importante no processo de governamentalização do Estado” (LOPES e FABRIS, 2013, p. 20). Lopes e Fabris citam Veiga-Neto para aprofundar a relação entre escola e governamentalidade:

> [...] a escola organizou-se enquanto instituição capaz não apenas de gerar novos saberes [...], como também de funcionar como locus de acontecimentos acessível ao controle e à aplicação dos novos saberes e, principalmente, de preparar as massas para viverem num Estado governamentalizado (VEIGA-NETO, 2000, p. 190, Apud LOPES e FABRIS, 2013, p. 20).

Sob essa ótica, para que o Estado Moderno pudesse conduzir as condutas dos sujeitos ao criar a possibilidade de governar o outro pelo outro, era necessário criar espaços para difundir, na população, os dispositivos de condução. A escola é um desses espaços, “funcionando como uma máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital” (VEIGA-NETO, 2011, p. 109). “Ela subjetiva para regular, vigiar e, na sequencia, normalizar”. (RECH, 2013. p. 29)

Dando um salto na história, é válido fazer uma reflexão em torno da discussão das práticas educacionais inclusivas uma vez que, desde a Declaração de Salamanca[21], “há um comprometimento das nações para que a educação das pessoas com necessidades especiais se desenvolva no sistema de ensino regular” (LOPES e FABRIS, 2013, p. 110). No Brasil, segundo Rech:

> O movimento pela inclusão educacional ganha maior destaque no governo Lula, com a elaboração da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a), que “assegura a obrigatoriedade da educação escolar regular para todas as crianças, independente de suas características, deficiências, condições e possibilidades de permanência” (RECH, 2013, p. 33).

[21] Elaborada durante a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994.

A partir do movimento pela inclusão proposto pelo MEC, por volta de 2005, é que houve início, na Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva[22], o rompimento das práticas educacionais baseadas numa perspectiva audista, ou ouvinte. Os professores que atuavam no Centro num passado recente ministravam as aulas na língua oral, não levando em consideração uma outra forma de comunicação do aluno surdo, no caso, a Língua Brasileira de Sinais. Isso é possível perceber nas narrativas surdas pesquisadas por Vieira-Machado (2010), cito:

> Nós tínhamos que falar. A professora tinha um pedaço de pau que batia em nossas mãos. Eu chorava muito com ela. Eu procurava a diretora da escola e ela dizia que a professora estava certa, por que era coisa de macaco falar em sinais. As pessoas ficavam zombando dizendo que eu era macaca porque fazia sinais. Isso era muito ruim! Nas aulas de treino da fala, eu errava as palavras e a professora me beliscava. Uma vez chegou a apertar meu nariz ao ponto de sangrar, porque eu não conseguia falar o *R.* Era uma coisa horrível! Mas nada de Português mesmo. Era um monte de palavras soltas. [S., 38 anos] (VIEIRA-MACHADO, 2010, p. 130).

> Eu nunca entendi por que as professoras sempre ficam atrás da gente falando. Não adianta, não vamos ouvir. Ouvimos, na melhor das hipóteses, os barulhos. Mas as palavras? Nunca. As professoras colocavam um fone no meu ouvido e ficavam atrás de mim falando. Primeiro perto do ouvido esquerdo e depois do ouvido direito. Nunca entendi por que ela fazia isso, porque eu sou surda, não é... muito complicado. E depois ela vinha com o microfone para falarmos também. Eu tinha a maior dificuldade de perceber o que estava sendo dito por ela. Mas ela não queria que percebêssemos. Queria que ouvíssemos! E o ditado para compreendermos leitura labial?! As professoras falavam e nós tínhamos que apontar a palavra no quadro. Eu chutava porque nunca entendia nada. E ainda levava beliscão. [J, 34 anos] (VIEIRA-MACHADO, 2010, p. 139).

A partir da leitura de um artigo publicado nos Anais do 2º Seminário de Pedagogia Surda (2007), entendo que as práticas normalizadoras não estavam presentes apenas no que concerne a "fazer o surdo falar". Além disso, observo que hoje, quando a inclusão está inserida dentro da grade de inteligibilidade, é perceptível que, para o Estado, "todos" os surdos se comunicam através da Libras:

> [...] *todos*[23] os alunos usam a língua de sinais dentro e fora da sala de aula, fazendo perguntas e questionamentos em LIBRAS o que permite cada vez

[22] No decorrer do trabalho, me refiro à escola como CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez)

[23] Grifo meu. Um exercício ao pensamento: "Todos os surdos são realmente usuários da Língua Brasileira de Sinais?".

> mais a necessidade de nossa escola no que concerne à capacitação dos professores e técnicas para atendimento às pessoas surdas para o seu desenvolvimento educacional e sociocultural (BOMFIM, OLIVEIRA e LOPES, 2007, p. 123-124).

A própria estrutura organizacional do CAS permite analisar o seu funcionamento e, a partir daí, permite fazer uma análise das práticas que possibilitam que o sujeito surdo seja conduzido a um jeito de ser hipervalorizado. Para isso, destaco um trecho extraído de um documento redigido pelos profissionais do Centro no ano de 2008, em que são apresentados seus núcleos de ação pedagógica, a saber:

> Núcleo de formação de profissionais da educação: tem por objetivo oferecer cursos de formação continuada para profissionais que atuam ou que irão atuar na área da surdez e da surdocegueira. A equipe deste núcleo deverá oferecer diversos cursos, de forma sistemática, atendendo as demandas dos sistemas de ensino;
>
> Núcleo de apoio didático pedagógico: tem a função de apoiar os alunos surdos, profissionais e comunidade escolar, por meio de um acervo de materiais e equipamentos específicos necessários aos processos de ensino aprendizagem;
>
> Núcleo de tecnologias e de produção de material didático: tem por objetivo dar suporte técnico à produção de materiais didáticos em *língua de sinais*. Adequar materiais de complemen0tação didática, tornando-os acessíveis aos alunos surdos;
>
> Núcleo de convivência: Espaço para a troca de experiências, pesquisas e desenvolvimento de atividades culturais e lúdicas, entre pessoas surdas e ouvintes, entre pessoas ouvintes e surdocegas.

Assim, entendo que a Libras é essencial para a educação de surdos na atualidade, e que, com a emergência das práticas inclusivas de um Estado governamentalizado, o sujeito surdo (usuário da Libras) passou a ser visto como o personagem principal para a condução das condutas de si mesmo e dos outros, numa atitude contemporânea da inclusão. Cito:

> Por atitude, quero dizer um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e se conduzir que, ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa (FOUCAULT, 2005, p. 341-342).

Foram criados discursos que inventaram realidades contemporâneas para os sujeitos com surdez. Para uma melhor compreensão do discurso sob a ótica dos

estudos foucaultianos, recorro à proposição de Foucault da compreensão “dos discursos não como um conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2008, p.55).

Na esteira da discussão sobre o sujeito surdo no cenário educacional da atualidade, cito Bomfim, Oliveira e Lopes (2007, p. 124-125): “Ninguém melhor do que o próprio surdo para indicar os procedimentos adequados de modo a contribuir para [...] o saber elaborado, sem desmerecer seu contexto histórico-cultural” e, ainda, “os surdos são o centro de todas as mudanças” (2007, p. 127).

Percebo que, a partir do momento em que foram implantadas as políticas públicas de inclusão, foram estabelecidas diferentes práticas de governamento sobre os sujeitos surdos. Essas práticas se tornaram mais refinadas quando foi possível perceber que, deixar os sujeitos como são (surdos e usuários da língua de sinais) tornou-se uma forma mais econômica de gestão da vida desses sujeitos e, em compensação, foram criados dispositivos para que fossem mantidos assim.

O CAS é entendido como um operador de um dispositivo estatal que gera essas práticas, uma vez que promove uma outra forma de governamentalidade, que é a de produzir o sujeito surdo em sua subjetivação e garantir, com práticas educacionais, a produção desse discurso. Cito:

> Os sujeitos com surdez são conduzidos a agir e a interagir sobre si mesmos, definindo formas de ser específicas e de acordo com as verdades que os subjetivam mais fortemente, a partir da intervenção de experts, de professores, da família, da comunidade, daqueles que governam o Estado e normatizam e regulam as formas de acesso à saúde, a educação, e a ações de assistência, entre outros, os sujeitos (LOPES e THOMA, 2013, p. 111).

Vale ressaltar que, tendo como base as Diretrizes da Educação Especial, organizadas da Secretaria Estadual de Educação (2010), a política educacional inclusiva capixaba parte do pressuposto de que o acesso à educação é um direito humano inquestionável, sendo possível entender que a inclusão propõe o respeito à diversidade humana, tendo a educação um papel fundamental nesse processo, favorecendo a todos no acesso ao conhecimento e ao exercício da cidadania, cito:

> Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades especiais desses alunos (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/SEESP – 2008).

Entendo que, para compreender a perspectiva da inclusão no âmbito dessa pesquisa, vale recorrer aos escritos de Lopes e Fabris (2013a):

> A inclusão como imperativo de Estado, mais do que apresentar como algo que se impõe a todos, necessita contar com as normativas para fazer valer e legislar sobre as práticas. Como imperativo, temos de aceitar essa interpelação do Estado, mas como sujeitos desse tempo precisamos radicalizar a crítica, para que possamos analisar as condições de possibilidade para que os diferentes gradientes de inclusão sejam vividos e que a inclusão não seja entendida como um desafio permanente (LOPES e FABRIS, 2013a, p. 110).

A inclusão na contemporaneidade é pensada "como uma estratégia do Estado brasileiro para fazer acontecer um tipo de governamentalidade[24] alinhada com o nosso tempo" (LOPES e FABRIS, 2013a, p. 26). Sendo assim, estamos subjetivados a viver numa sociedade inclusiva, a fim de conduzir as condutas do outro e de nós mesmos. Segundo Foucault (2014), "os homens não somente se fixam em regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu singular", considerando assim os modos de subjetivação do sujeito.

Ainda sobre a subjetivação, recorro à Rose (2011) numa tentativa de refletir sobre as formas como os sujeitos são levados a produzir subjetividades, no caso deste estudo, que hipervalorizam diferentes modos de ser surdo:

> A subjetivação é, assim, o nome que se pode dar aos efeitos de composição e recomposição de forças, práticas e relações que se esforçam ou operam para transformar o ser humano em diversas formas de sujeito, que sejam capazes de se constituir em sujeitos de suas próprias práticas, bem como das práticas de outros sobre eles (ROSE, 2011, p. 236-237).

[24] Governamentalidade "significa em Foucault, o conjunto de ações de governamento somadas as ações de subjetivação (LOPES e FABRIS, 2013a, p. 23).

Considerando os saberes que foram intensificados a partir da realização do V Congresso Latino – americano de Educação Bilíngue para Surdos (1999), foi possível identificar práticas discursivas que levaram os surdos a se constituírem enquanto sujeitos que “frisam a surdez como a presença do olhar” (LOPES, 2011, p. 52). Cito:

> Assim, há um ajustamento das condutas dos surdos a uma normatividade definida pela experiência de uma cultura e língua visuais que servem como referências para uma forma de vida surda que se entende como diferente em relação à ouvinte (MORGENSTERN e WITCHS, 2015, p. 12).

Assim, partindo da análise das práticas que emergiram a partir da década de 1990, é possível entender as atuais formas de subjetivação dos surdos no contexto escolar. Levando em consideração o que foi mencionado anteriormente, vale destacar um trecho extraído do manifesto “A educação que nós surdos queremos” (1999):

> Propor o reconhecimento da língua de sinais como língua da educação do surdo em todas as escolas e classes especiais de surdos.
>
> Levar ao conhecimento das escolas os direitos dos surdos. Promover a conscientização sobre as questões referentes aos surdos.
>
> Em educação, assegurar ao surdo o direito de receber os mesmo conteúdos que os ouvintes, mas através da comunicação visual. Formas conhecidas, em comunicação visual, são importantes para o ensino do surdo são: línguas de sinais, língua portuguesa, e outras línguas no que tange à escrita, leitura e gramática.
>
> Promover a recuperação daqueles indivíduos surdos que por muitos anos foram mantidos no “cativeiro” dos ouvintes, possibilitando sua integração à sociedade.
>
> Propor o fim da política de inclusão/ integração, pois ela trata o surdo como deficiente e, por outro lado, levo ao fechamento de escolas de surdos e/ ou ao abandono do processo educacional pelo aluno surdo

E ainda a Lei 10.436/2002 que institui:

> Art 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados
>
> Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de

> natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

E é nessa lógica que podemos situar o CAS. É interessante fazer uma reflexão em relação postura do Estado em manter um órgão público direcionado à educação de surdos ao mesmo tempo em que assume uma posição conservadora em relação à política de inclusão defendida pelo setor de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação. Cito:

> O princípio da educação inclusiva deverá ser garantido na organização escolar que favoreça a cada aluno o direito de acesso e permanência, independente de sua etnia, gênero, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. O aluno é sujeito de direito e foco de toda a ação educacional, por isso deve ser mantido e seu percurso de aprendizagem na educação básica e profissional (Diretrizes da Educação Especial, 2010, p. 13).

O CAS oferta o Atendimento Educacional Especializado ao surdo nas cinco áreas de conhecimento (Linguagens e Códigos, Libras, Ciências Humanas, Ciências da Natureza I e II), ele é cobrado pelas famílias, escolas e alunos no que se refere ao auxilio aos discentes surdos nas tarefas curriculares que estão sendo transmitidas pelo ensino regular. Como o aluno surdo que está matriculado no ensino regular na maioria das vezes não tem contato com outros surdos, é provável que a aquisição da língua[25], no contexto de família de pais ouvintes, ocorra apenas com chegada desse aluno no CAS.

Além disso, em muitos momentos o aluno é matriculado no CAS sem ser alfabetizado e, em muitas ocasiões, é possível dizer que as escolas são passivas diante dessa situação, avançando o aluno sem que ele saiba ler seu próprio nome ou que domine as quatro operações, por exemplo.

Há uma possibilidade de que essas práticas somadas possam criar uma espécie de "subjetividade inclusiva" a partir de uma ilusão sobre um determinado conceito de inclusão em que o Estado e a escola em que esse aluno está matriculado se

[25] Quando menciono a aquisição da língua, estou me referindo à Libras e ao português escrito.

apoiam. É gerada uma ilusão[26] de que o surdo consegue desenvolver seu conhecimento no mesmo ritmo que todos os outros não surdos. Pelo fato de estar incluído, ter um intérprete em sala de aula e, no contra turno, frequentar o CAS, é possível torna-lo um sujeito capaz de competir com igualdade com não surdos. Partindo de Menezes (2011) procuro caracterizar a subjetividade inclusiva:

> [...] subjetividades essas que, pelas técnicas de revelação de si, são sujeitadas na busca de verdade que as constituem. Tais verdades, instituídas pelos saberes (da medicina, da estatística, da psicologia, da sociologia, etc) construídos por nós sobre nós mesmos, tornam-se úteis ao Estado na relação que este estabelece com as instituições – nesse caso a escola – para a produção de subjetividades de acordo com seus fins e racionalidades (MENEZES, 2011, p. 19).

Assim, ao analisar as práticas educacionais produzidas no Centro, entendo que podem gerar uma determinada ilusão da inclusão. Essas estratégias podem ser desenvolvidas pelo Estado como uma forma de operar nas ações para conduzir o sujeito que se relaciona com o CAS:

> Com isso espera-se um espaço escolar que acolha a todos, seja acessível e crie uma série de estratégias e instrumentos a fim de garantir a estabilidade de todos os alunos da escola. Dentre as estratégias destaco uma das verdades que tem se instaurado na educação e que contempla as adaptações curriculares. Cria-se com isso a ilusão de um território inclusivo, onde todos os alunos irão aprender e onde toda e qualquer dificuldade será sanada através dessas adequações (RECH, 2010, p. 145-146).

Nesse contexto, o CAS, no entendimento gerado pelo gradiente da inclusão, é relacionado como um espaço escolar que opera para a estabilidade dos alunos surdos na escola regular, com práticas que aliviam a tensão de uma possível "não inclusão" dos alunos surdos. Práticas como realizar as tarefas solicitadas pelos professores da escola regular para que os alunos surdos, angustiados diante do suposto trabalho hercúleo, as entreguem prontas. Em contrapartida, todos estarão

[26] A ilusão é entendida, a partir de Nietzsche, como a verdade: "...de que com o vir-a-ser nada deve ser alvejado e de que sob todo vir-a-ser não reina nenhuma grande unidade em que o indivíduo pode submergir totalmente como um elemento de supremo valor: resta como escapatória condenar este inteiro mundo vir-a-ser como ilusão e inventar um mundo que esteja além dele, como verdadeiro mundo (NIETZSCHE, 1999, p. 431).

mantidos em seus lugares definidos pelo Estado. O aluno, o professor da sala regular e a família, com sensação de alívio.

Ao problematizar práticas como essas, que estabilizam a sensação de inclusão, é possível dizer “que operam na constituição de uma subjetividade” (WITCHS, 2014, p. 24) inclusiva, criando uma ilusão de que o aluno está incluído. As famílias e as escolas, em contrapartida, têm uma sensação de alívio já que a tarefa foi entregue no prazo determinado para o professor e, consequentemente, o aluno surdo pode ser avaliado pela escola com a mesma metodologia curricular, tanto para alunos surdos, quanto para não surdos e, assim, a escola estaria cumprindo seu papel, que é formar sujeitos capazes de exercerem a cidadania.

# 6 O CAS E A(S) FORMAS (S) DE HIPERVALORIZAÇÃO SURDA

> *Assim, o "pensar de outro modo" é sempre uma viagem para fora, cujo roteiro dificilmente já se conhece e cujo destino de chegada quase nunca existe. Como que para tornar tudo mais difícil – mas, ao mesmo tempo mais excitante –, viajar exige levantar as âncoras, desacomodar-se e deixar para trás o que parecia ser um porto seguro.*
>
> *VEIGA-NETO e LOPES (2010, p. 159)*

Abro este capítulo com uma passagem do artigo de Veiga-Neto e Lopes, *Para Pensar de Outros Modos a Modernidade Pedagógica*, que resume o sentimento que surge no pesquisador que opta por "viajar" com Foucault.

Não há uma certeza de como será o percurso ou a chegada. Também não há como evitar o que já está definido pelas tradicionais formas metodológicas de se fazer uma pesquisa. Mas o interessante em trabalhar com Foucault é a possibilidade de abrir fronteiras e navegar para bem longe das práticas discursivas que nos subjetivam, que nos levam a apenas um caminho, a uma única verdade, já que

> [...] para Foucault as verdades existem. Elas existem neste nosso mundo, pois foram criadas por nós mesmos; nas palavras do filósofo, "as verdades são deste mundo" (Foucault, 1992, p.12). [...] o que devemos fazer é investigar os processos pelos quais elas foram inventadas neste nosso mundo e como se tornaram "verdades verdadeiramente verdadeiras" (VEIGA-NETO e LOPES, 2010, p. 12).

Assim, gostaria de explicitar que, a partir de minha leitura das obras relacionadas aos estudos foucaultianos, procurei trilhar por caminhos sem regras tradicionais, sem um ponto de chegada definido. O meu percurso foi construído ao longo desta pesquisa, e eu também fui conduzida por ela. Vale ressaltar, ainda citando Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 11), que "não há como antecipadamente, domar e estabelecer a metodologia. Método e teoria não são um *a priori* para a pesquisa". Foucault utiliza a expressão a *priori histórico* para demonstrar aquilo que "tem de dar conta do fato de que o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas

uma história específica que não o reduz às leis de um devir estranho" (FOUCAULT, 2014d, p. 155).

Pensar com Foucault é compartilhar de uma fidelidade infiel ao filósofo. Entendo que ao recorrer aos seus escritos, me propus a não fazer deste trabalho uma repetição do que já está pensado ou dito. Assim, parti em busca de uma investigação, fazendo uso de alguns de seus conceitos-ferramentas que mais se adequavam ao desenvolvimento desta pesquisa. Com tais entendimentos, pretendo ser fiel infiel ao filósofo e "sempre que possível, tentar ultrapassá-lo, deixa-lo para trás", (VEIGA-NETO e RECH, 2014, p. 4).

Procurei nos materiais utilizados para a construção deste trabalho, uma constante atualização dos dados, buscando no passado e problematizando para o nosso tempo novos significados para as ferramentas teórico-metodológicas de governamentalidade, subjetivação e normalização, "vendo aquilo que outros não tinham até então visto, poder pensar e dizer de modos até então pensados e ditos por alguém". (VEIGA-NETO, 2013, p. 12)

Para que isso fosse possível e também para me auxiliar no desenvolvimento dessa investigação, fiz uso dos escritos de Michel Foucault e de algumas referências que se baseiam nas ferramentas teórico-metodológicas já descritas anteriormente. Entendo ser interessante para a construção deste empreendimento fazer uma análise monumental e documental das fontes[27]:

> Digamos, para resumir, que a história, em sua forma tradicional, se dispunha a "memorizar" os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou o que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam os rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjunto (FOUCAULT, 2014d, p. 8).

[27] Partindo da definição de monumento e documento baseado nos escritos de Le Goff (2013, p. 485), é possível entender que o monumento é uma herança do passado, enquanto o documento é uma escolha do historiador.

Ao optar por analisar as práticas que possibilitaram a constituição de uma hipervalorização de diferentes modos de ser surdo, entendi ser necessário recorrer a determinadas fontes[28] que me auxiliaram no desenvolvimento desta pesquisa.

Ao optar por fazer a análise do objeto de pesquisa dentro dessa perspectiva, seus desdobramentos, resultados, tiveram relação com meu ponto de partida. Desse modo, no momento em que iniciei este empreendimento intitulado, *Práticas de Hipervalorização de Diferentes Modos de Ser Surdo no Contexto Educacional do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) no Estado do Espírito Santo,* desde o momento em que iniciei o trabalho*,* houve algumas variações no percurso trilhado por mim.

Paraíso (2012), citando Foucault, aborda a preocupação do filósofo com as versões da verdade, produzidas pelos discursos:

> A preocupação de Foucault com a verdade deu-se sempre de modo diferente das preocupações tradicionais que pareciam buscar uma verdade preexistente. Foucault se preocupou com a "política do verdadeiro": processo pelo qual determinados discursos vêm a ser considerados verdadeiros. Não existe uma verdade a ser descoberta; existem discursos que a sociedade aceita, autoriza e faz circular como verdadeiros (PARAÍSO, 2012, p. 27).

Como mencionei anteriormente, a análise da hipervalorização de diferentes modos de ser surdo no contexto educacional do CAS desenvolvida nesta pesquisa, foi resultado de uma investigação das práticas, discursivas ou não, que possibilitaram a essa invenção de um jeito de ser surdo, e que foram entendidas como um imperativo a ser seguido pelo sujeito surdo e por todos aqueles que se relacionam com o centro.

Além disso, aproveito a oportunidade para ressaltar que, tendo como referência os estudos foucaultianos, não pretendi abordar, ou até mesmo me prender, a uma única produção da verdade. Quis sim demonstrar que as práticas de uma hipervalorização surda são uma produção da linguagem, uma invenção do nosso tempo.

[28] Mais a frente irei descrever as fontes que me possibilitaram desenvolver este trabalho.

Quem impôs e a partir de qual momento essa hipervalorização de um jeito de ser surdo passou a ser uma prática de condução do indivíduo surdo, num determinado momento da história? Aprofundo também outros questionamentos durante o desenvolvimento deste trabalho.

## 6.1 ENTRE O CAMINHAR E O VOAR METODOLÓGICO

> *Caminhar não significa adotar um "meta (literalmente 'para além do') ponto de vista", mas estabelecer uma distância a partir da qual a nossa própria alma se decomponha, se dissolva por dentro. É uma prática em que arriscamos nossa própria "subjetivação", nossa própria alma, através de uma relação diferente com o presente.*
>
> *MASSCHELEIN e SIMONS (2014, p. 46)*

Antes de abordar o procedimento metodológico ao qual recorri para construção deste trabalho, abordo *o caminhar* tendo como base os estudos foucaultianos. Ao refletir de acordo com a epígrafe que abre este capítulo, entendi que, foi necessário um olhar minucioso em relação ao objeto a ser pesquisado, "através de uma relação diferente com o presente" (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 46) para fazer a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no CAS, uma vez que, durante a empreitada, houve uma mudança na minha forma de olhar as atividades desenvolvidas no Centro, tanto no período da integração, quanto no que tange à inclusão.

Assumo o risco de ser subjetivada por elas no momento em que as relacionei com o presente. "Caminhar significa deslocar o olhar para que possamos ver de uma

maneira diferente, para que possamos ver o visível [...], e de maneira que possamos ser transformados" (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 43).

Mas, por que mencionar no título o *voar* metodológico? Qual a diferença entre o *caminhar e o voar* numa pesquisa em educação? Mais uma vez recorro aos escritos de Masschelein e Simons (2014, p. 44), desta vez numa tentativa de responder essas questões:

> A diferença está na atividade em si, é uma diferença entre o caminhar e o voar, entre a cópia e a leitura, na medida e que são maneiras diferentes de relacionar-se com o mundo (o texto, a paisagem) e de relacionar-se com o presente, com o que está presente. Essa diferença se expressa como uma diferença de poder, como uma diferença no efeito que a atividade terá sobre nós mesmos e sobre aquilo que nos revela (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 44).

Assim, ao analisar as práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo no CAS, fui caminhando e olhando o objeto desta pesquisa de uma maneira diferente do que já está escrito. Não pretendi fazer uma leitura aérea, superficial, das fontes, das entrevistas, da participação de reuniões pedagógicas, da observação do cotidiano do Centro, do diálogo com os documentos que compreendem o período da integração escolar na Escola Especial de Educação Oral e Auditiva, e sim olhar de modo a ir além do que está desde sempre aí.

Problematizei minuciosamente a documentação, as práticas, o contexto educacional do Centro, enfim, o que foi necessário colocar em análise para o desenvolvemento da pesquisa, valendo-me dos conceitos-ferramentas cunhados por Michel Foucault de *governamentalidade, subjetivação e normalização*, cito:

> Embora seja relevante a aplicação de seus conceitos e formulações em pesquisas que buscam problematizar fenômenos de nossa realidade educacional, acredito ser também de primordial importância que pensemos com ele, tomando-o como intercessor privilegiado para nossas próprias inquietações, para nossos próprios problemas (GADELHA, 2009, p. 174).

Para me auxiliar nesse caminhar e para investigar essas práticas, foi primordial recorrer à utilização de uma metodologia do tipo etnográfica, que possibilitou a organização do material desta pesquisa a partir da análise de documentos, da

vivência com a comunidade escolar que constitui, ou constituiu, esse espaço, além das entrevistas abertas (empregadas quando necessário). Vale ressaltar que as entrevistas realizadas com ex-alunos surdos da EEE Oral e Auditiva (atualmente professores do Centro) e professores surdos do CAS, foram filmadas e as entrevistas com ex-professores e professores ouvintes foram gravadas (áudio).

Entendo por etnografia o sentido que Balestrin e Soares (2012) dão para esse tipo de pesquisa:

> A etnografia é conhecida como uma experiência da pesquisa (nascida no campo antropológico, mas não restrita a ele) que enfatiza o contato direto e prolongado do/a pesquisador/a com o local e o grupo que são alvos de investigação [...] Uma das estratégias apontadas para esse tipo de pesquisa é o estranhamento do etnógrafo perante o que lhe é familiar. Nesse sentido é preciso estranhar-se diante daquilo que parece corriqueiro, comum, natural e, ao mesmo tempo, familiarizar-se com o estranho, com o que parece não se encaixar nos nossos modos de conhecer, de pensar, de viver (BALESTRIN e SOARES, 2012, p. 93).

Sobre o desenvolvimento da pesquisa do tipo etnográfica produzida no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez, é interessante mencionar a constituição dos instrumentos que foram analisados durante a investigação. Nessa perspectiva, farei um paralelo entre os trabalhos de Klein e Damico (2012) e Massechelein e Simons (2014). Assim, para a construção da pesquisa, traço um roteiro do tipo etnográfico e, para tal fim, recorro à proposta metodológica desenvolvida por Klein e Damico (2012).

Antes de iniciar meus desdobramentos em relação ao roteiro da pesquisa, ressalto que “tal organização é artificial e seu desenvolvimento cumpre apenas os propósitos didáticos” (KLEN e DAMICO, 2012, p. 69). Ressalto que, com tais entendimentos, não tive a intenção de descrever quais são as estratégias de ensino para o aluno surdo desenvolvidas pelos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado no CAS, de mencionar como esses alunos são avaliados, ou de apontar se adquirem ou não determinado tipo de conhecimento.

Minha intenção foi investigar de que maneira as práticas que ocorrem no espaço escolar do CAS constituem a produção de uma hipervalorização de diferentes modos de ser surdo para o estado, para os professores, para as famílias, enfim,

para os sujeitos que se relacionam com o centro. Essas práticas promoveriam uma normalização do sujeito surdo no contexto escolar da escola regular. Uma normalização como prática de inclusão, a partir de Lopes e Fabris (2013a), “é constituída a partir do normal que é determinado no interior das comunidades e ou grupos sociais” (LOPES e FABRIS, 2013a, p. 45).

## 6.2 SOBRE A ETNOGRAFIA: UM ESTUDO DO TIPO ETNOGRÁFICO

Na busca pela compreensão em relação ao uso da metodologia do tipo etnográfico, penso ser válido abordar o que entendo por etnografia. Assumo aqui a noção de etnografia – a *escrita da cultura* – como um tipo de pesquisa qualitativa que “não consiste somente em ver, mas em fazer ver, isto é, escrever o que se vê procedendo à transformação do olhar em linguagem” [...] (MACEDO, 2006, p. 82).

Ainda segundo Macedo (2006, p. 82), “para a etnopesquisa, descrever é um imperativo, estar in sito é ineliminável, compreender a singularidade das ações e realizações humanas é fundante, bem como a ordem sociocultural que aí se realiza”.

Dessa forma, foi necessário fazer uma minuciosa observação dos dados coletados durante a pesquisa, além de procurar compreender as ações dos sujeitos que foram analisadas no decorrer deste empreendimento, numa constante interrogação em relação às práticas que geraram numa hipervalorização de diferentes modos de ser surdo produzidas no CAS.

## 6.3 COMPOSIÇÃO E SELEÇÃO DAS FONTES ANALISADAS

Para poder problematizar as práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo que ocorrem, ou ocorreram, no CAS[29], faço uma seleção e análise um dos documentos a serem por mim utilizados para o desenvolvimento da pesquisa.

Delimitado meu campo de pesquisa (o CAS, localizado no município de Vitória) parti em busca de documentos, leis e artigos publicados que de alguma forma poderiam ser úteis para a construção deste trabalho. Essa busca foi de certa forma facilitada não só pelas conversas com nosso grupo de pesquisa, o GIPLES, sob a orientação de nossa professora, mas também por atuar na educação de surdos, por conhecer algumas publicações sobre a temática, por ter facilidade de acesso a determinadas publicações via pesquisas virtuais e a documentos existentes nos arquivos do centro. Reconheço que outras documentações foram surgindo durante esta empreitada, mas tive de me contentar com o material que tive acesso até o momento, a saber:

A) A Lei 10.436/02 e o decreto 5626/05, por oficializar a Língua de Sinais no Brasil. “No decreto, pessoa surda é aquela que [...] ‘interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS’” (LOPES, 2011, p. 27). Vale ressaltar que essas leis fazem parte do contexto de onde os materiais emergem para serem analisados, no caso desta pesquisa, o CAS;

B) As publicações da Feneis relacionadas ao projeto *Interiorizando a Libras*. Esse projeto surgiu numa parceria entre o MEC/SEESP/FNDE e a FENEIS, que tinha como objetivo desenvolver uma metodologia e também o uso de materiais didáticos para auxiliar o surdo no ensino da Libras. Dentre esses artigos cito: *Desafios na Formação Continuada para Educação Inclusiva e Bilíngue de Surdos: O CAS como política de ação do MEC (2014)*, com autoria de Shirley Vilhalva, Cícera Celma

[29] Ressalto, no entanto, que, até o momento, não foi publicada pelo Estado uma portaria que legaliza a atuação do CAS, enquanto um Centro. Toda a documentação oficial reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo (CEE) ainda permanece a nomenclatura da Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva (EEE Oral e Auditiva).

Cosmo de Arruda e Neiva de Aquino Albres. Diante do exposto, entendo que o projeto possibilitou numa produção de práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo.

C) As Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino (2010) que, numa iniciativa da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, têm como objetivo orientar a implementação de uma política de Educação Especial para assumir a inclusão como princípio organizador da escola.

D) As orientações enviadas pela Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo aos CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez) do Estado (2011), a saber, os Centros de Vitória, Vila Velha e Cachoeiro de Itapemirim; e o documento organizado pelo CAS Vitória (2008) onde estão as bases para a estrutura pedagógica dos Centros.

E) As entrevistas realizadas tanto com professores e ex-professores quanto com ex-alunos que se relacionam, ou se relacionaram, com o CAS. Vale ressaltar que foram realizadas entrevistas com os professores dos três CAS. Dentre os entrevistados contabilizo: 10 professores surdos e 13 professores ouvintes.

F) A análise da documentação existente nos arquivos do CAS, mencionada anteriormente, incluindo as fichas de matrícula, a análise de relatórios fonoaudiólogos e os registros fotográficos que possibilitaram estabelecer uma relação entre as práticas pedagógicas constituídas entre o momento da integração e a atualidade, na inclusão.

G) A análise da planta do Centro, que foi construído num período em que a proposta pedagógica para a educação de surdos estava voltada para uma lógica clinico-reabilitadora da fala.

Dialogo com Masschelein e Simons para compreender que ao analisar as fontes da pesquisa foi preciso recorrer à “potência da palavra, isto é, à potência de tradução ou inteligência, pois é possível entender a inteligência como potência de tradução” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 35). Diante do entendimento de que as fontes

estavam ali para serem *traduzidas,* coube a mim, enquanto pesquisadora, segundo Rosa Fischer (Apud KLEIN e DAMICO, 2012, p.71-72):

> [...] analisar os discursos, precisamos nos distanciar de explicações unívocas, das interpretações fáceis ou da busca por um sentido último. Isso significa que não há um sentido oculto aguardando ser revelado ou uma verdade a ser descoberta; o que "há são enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento".

Sendo assim, é possível dizer que, ao fazer a tradução das fontes, "das palavras", foi necessário entender o sentido das mesmas, não as considerando como verdadeiras, mas como parte de redes discursivas, redes essas que são resultados de relações históricas que ainda operam na condução das condutas das práticas educacionais do CAS.

Destarte, ao optar pelo uso da pesquisa do tipo etnográfico, "o pensamento não pergunta o que é uma coisa, se ela existe e por quê. [...] Ele pergunta o que nos foi dito e como responder a isso" (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014. P. 38). Nesse contexto, analisando os documentos assumo que foi preciso estar, ao mesmo tempo, dentro e fora deles, além de saber formular perguntas do tipo: como se constituem essas práticas?

## 6.4 OBSERVANDO AS ATIVIDADES DO CENTRO

Analiso as práticas educacionais do CAS com o intuito de ampliar esse olhar relacionado à produção de uma hipervalorização de diferentes modos de ser surdo. Entendi ser interessante não apenas fazer uma observação do cotidiano do CAS situado no município de Vitória[30], mas também realizar visitas aos CAS de Vila Velha

[30] O Estado mantém 3 Centros de Atendimento ao Surdo, no Espírito Santo, cada um está situado em municípios diferentes: Vitória, Vila Velha e Cachoeiro de Itapemirim.

e Cachoeiro. Quanto ao termo visitar de que faço uso, me embaso no sentido atribuído a ele por Biesta:

> O caráter inovador de visitar reside no fato de que proporciona uma alternativa para a empatia. A meu ver o principal problema com a empatia é que ela pressupõe que podemos simplesmente (e confortavelmente) tomar a posição do outro, negando com isso tanto o caráter situacional de nosso próprio ver e pensar como do outro. Visitar não é, portanto, ver pelos olhos de outra pessoa, mas de ver com nossos próprios olhos a partir de uma posição que não é nossa – ou para ser mais preciso, numa história muito diferente da nossa (BIESTA, 2013, p. 124).

Dessa forma, analisando os outros centros com meus próprios olhos e partindo de outra posição, neste caso da posição de pesquisadora. Percebo com isso que os processos de significação envolvidos na produção de práticas geraram, nos alunos surdos matriculados nos respectivos centros, uma hipervalorização de um jeito de ser surdo. Essa hipervalorização de se constituía no momento em que esses indivíduos se relacionavam no espaço escolar durante Atendimento Educacional Especializado, tanto no período da integração, quanto no da inclusão. Era uma hipervalorização que possibilitava ao surdo se olhar e se narrar, ora próximo de uma norma audista, ora de uma hipervalorização que conduz o sujeito surdo a se ver e narrar como pertencente a uma comunidade com língua e cultura diferenciadas dos não surdos. Numa referência a Víctora (Apud KLEIN e DAMICO, 2012):

> A observação participante nas atividades educativas (formuladas e apresentadas em seus documentos e protagonizadas por meio dos/as técnicos/as e dos grupos participantes) obteve um foco específico, o de "'examinar' com todos os sentidos um evento, um grupo de pessoas, um indivíduo dentro de um contexto, com o objetivo de descrevê-lo" (KLEIN e DAMICO, 2012, p. 73).

Durante o processo de observação nos Centros fui surpreendida por descobertas inesperadas que possibilitaram em novas reflexões, problematizações relacionadas às práticas de hipervalorização produzidas nos CAS. A pesquisa sofreu alterações motivadas pelas visitas aos Centros, e as problemáticas propostas no início deste trabalho foram substituídas por outras.

Num processo de investigação etnográfica não estamos imunes a descontinuidades, interrupções ou imprevistos. Esses acontecimentos foram aproveitados durante meu

caminhar investigativo. “Assim, a investigação e-ducativa e-duca[31] o olhar e o torna atento: é um exercício sobre a atenção e o estar atento. Estar atento é em certo sentido, estar aberto ao mundo” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 48).

Ainda abordando a observação, Klein e Damico (2012) recorrem a Fonseca (1999) para explicar a noção de reflexibilidade do investigador ao sugerir que “o fato de sua subjetividade estar envolvida na produção dos dados e das análises, sem negar que ao longo do trabalho se estabelecerá uma relação entre o/a pesquisador/a e o/a pesquisado/a” (KLEIN e DAMICO, 2012, p. 75).

Assim, entendo que foi necessário estar atenta aos fatos corriqueiros dos Centros e utilizá-los em favor da pesquisa, de modo que, se eu me fechasse a uma regra pré-definida por mim mesma, poderia não ter conseguido ir em busca dos dados e, assim, não teria conseguido analisar as práticas geradas no CAS e, possivelmente, não teria visto ou estado aberta ao diálogo com as fontes.

## 6.5 ANÁLISES ATRAVÉS DAS PRÁTICAS: O QUE SE FAZIA, O QUE SE FAZ

Foucault, ao propor investigar a experiência por meio da análise das práticas, sugere uma possibilidade de determinar o processo de transformação do sujeito em sua relação com o objeto, a partir das condições que possibilitaram emergência de uma forma de saber possível e, por conseguinte, uma forma de subjetivação. Entendo com isso que “são as práticas concebidas ao mesmo tempo como modo de agir e de pensar que dão a chave da inteligibilidade para a constituição correlativa entre o sujeito e o objeto” (FOUCAULT, 2014b, p. 232)

[31] Sobre a forma de grafar e-ducação e e-ducativa, nas discussões que tivemos no nosso grupo de pesquisa pensamos que a intensão dos autores é fazer pensar a pesquisa educacional sobre uma outra perspectiva, a partir dos estudos foucaltianos.

A partir dessa perspectiva, considero crucial para o processo de investigação a análise das práticas que operam na constituição das verdades, verdades essas que levaram os sujeitos em relacionamento com o centro a serem subjetivados de modo que se possibilitasse a dedução das práticas, a partir das observações que foram realizadas durante a pesquisa. “Assim, tanto percorrer um caminho até o fim como copiar um texto inteiro são modos e-ducativos de relacionar-se com o presente e de vincular-se com ele” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 45). Diante do exposto, fazendo uma *cópia* das práticas que foram e são constituídas no centro, foram delimitados os instrumentos auxiliadores do desenvolvimento desta pesquisa.

No caminho que me conduziu durante essa pesquisa, busquei elementos que forneceram dados base para a uma análise das práticas educacionais nos CAS, práticas essas que possibilitaram uma hipervalorização de diferentes modos de ser surdo, que foram geradas por política exercida pelo Estado (tanto de integração, quanto de inclusão), que possibilitaram formas de governamento do sujeito surdo, das escolas, das famílias, enfim, da população, e que levaram, e ainda levam, a uma forma de hipervalorização. Uma hipervalorização na EEE Oral e Auditiva seja daquele discente surdo que “fala”, que é oralizado, no período da integração, seja do discente surdo que é fluente na língua brasileira de sinais, a Libras.

Quem impôs e quando essa hipervalorização de diferentes modos de ser surdo passou a fazer parte do modo de pensar desse sujeito? De que forma a invenção da identidade surda cria um jeito *ser surdo hipervalorizado*? Essas são algumas questões que aprofundo no desenvolvimento deste trabalho.

# 7 O CAS: UM ESPAÇO DE CONTROLE DE CORPOS

> *O que é conhecido é habitual; e o habitual é o mais difícil de "conhecer", isto é, de ver como problema, isto é, de ver como estranho, afastado, "fora de nós"*
>
> *Nietzsche (2012, p. 197)*

Quando entrei pela primeira vez no CAS, tive a impressão de estar num labirinto. Por ser uma forma arredondada, acabei me perdendo, e posso dizer que demorei a encontrar a saída. Numa menção ao mito do Minotauro, tive a impressão de estar sendo conduzida pelo fio de Ariadne. Parece até poético, mas permaneci naquele espaço, e assumi a função de gestora. Não saí mais daquele lugar e, a cada dia, aquele lugar deixa de ser para mim um labirinto. É um lugar que está em mim, e eu nele. E posso dizer que foi nele que me encontrei enquanto surda.

Atuar como gestora do CAS e conhecer seu cotidiano e sua estrutura enquanto prédio e espaço, proporcionou em mim um sentimento dicotômico. Além de ser diretora e participar do cotidiano do espaço escolar, conhecer cada detalhe da escola fez com que, no momento que comecei a atuar como pesquisadora, não conseguisse perceber os ricos materiais e práticas que o centro poderia proporcionar para o desenvolvimento desta pesquisa.

Foi necessário, porém "sair", me "afastar", da função para assumir a condição de pesquisadora e começar a olhar para esse lugar de outro modo, e me perguntar o porquê da escola ter esse formato. Isso porque o seu formato circular faz com que qualquer indivíduo, ao visitar a escola, "perca" o local de saída, como se a mesma fosse um labirinto, ou resultando numa habitual pergunta: por que a escola é assim? Por que não possui um formato tradicional, ou seja, "retangular"?

O projeto da escola me intrigava, afinal, ele foi um investimento do Estado para o desenvolvimento de um projeto específico para a escola de surdos no município de Vitória, na época a Escola Especial de Educação Oral e Auditiva[32].

[32] Durante o texto usarei o termo EEE Oral e Auditiva para me referir à escola.

Como mencionei acima, antes de iniciar este trabalho, estava alheia à riqueza desse detalhe, do por que desse desenho arquitetônico. Participando das discussões com nosso grupo de pesquisa, numa determinada aula, mencionamos a arquitetura enquanto espaço escolar. Foi aí que surgiu o debate em torno do formato do CAS. É redondo? Por quê? De que forma seria possível decifrar esses questionamentos?

A partir desse momento, entendi que deveria analisar de fora, como uma estranha, esquecer o que “é habitual” e partir para uma visão analítica da planta da escola. Ser gestora do objeto de minha pesquisa facilitou, e muito, na busca do projeto arquitetônico do Centro e, ainda, pude contar com o apoio da Secretaria Estadual de Educação, que autorizou a utilização do mesmo para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao fazer a análise do desenho do projeto, para minha surpresa e também do grupo, constatei que a escola não possuía apenas o formato circular, o que me levou ao mito conhecido pelos frequentadores de que a escola possuía o formato de uma cóclea. Assim, refiro-me a uma possibilidade de entender que o CAS possui o formato de uma cóclea, uma vez que a partir de conversas com as pessoas envolvidas na construção no prédio, não reconhecem tal estrutura arquitetônica. Cito:

> Então eu não sei por que, mas eu tenho uma ideia que foi um acaso, a semelhança com uma cóclea não foi intencional. Porque a menos que a arquiteta que construiu teve essa ideia, mas eu não sei, nunca tive notícia disso. Nunca ouvi falar sobre isso [Professor Ouvinte 1 Vix].

As salas foram feitas adequadas à acústica, nada a ver com o formato da orelha. [Professor Ouvinte 2 Vix]

Assim, proponho pensar sobre a arquitetura do CAS a partir da compreensão de que “tanto a um prédio (criando um espaço interno), quanto a uma instituição ou regime (implantando tecnologias e discursos específicos). Ambos, o prédio e o regime, criam uma configuração específica de espaço/tempo chamada escola”. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 173)

Com base nessa representação proponho pensar o CAS tanto como prédio, quanto como uma instituição que é sustentada com recursos provenientes do Estado.

Desse modo, a surdez é a única, dentre as deficiências, que possui um prédio próprio. Em contrapartida, é possível dizer que as demais deficiências, como a visual ou intelectual, por exemplo, foram, e ainda são sustentadas com parceiras, como a APAE e a Pestalozzi. Entendo com isso que, de um modo ou de outro – como surdo oralizado ou surdo sinalizado – as ações do Estado constituíram práticas que possibilitaram uma hipervalorização de diferentes modos de ser surdo.

## 7.1 CONHECENDO O ESPAÇO INTERNO

> *O meu domínio é a história do pensamento. O homem é um ser pensante.*
>
> *FOUCAULT (2014b, p. 287)*

Para entender a arquitetura do CAS enquanto espaço interno, faço uma análise histórica dos fatos que possibilitaram a construção do prédio da escola, compreendido com um objeto temático desta pesquisa.

Parto da epígrafe acima e afirmo que o homem é um ser pensante e também "produto de transformações históricas bem precisas" (FOUCAULT, 2014b, p. 289). Assim, penso sobre a história da construção do prédio de uma escola voltada para a educação de surdos. Uma educação que está em constante transformação, gerada a partir das "concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno de sua língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e ouvintes, etc" (SKLIAR, 2005, p. 7).

Percebo, através das entrevistas e documentos[33] analisados que abordam a história da educação de surdos no Espírito Santo, que a mesma teve início por volta de 1957, após a efetivação de um convênio entre a Secretaria de Educação do Estado

[33] Os documentos analisados são os trabalhos de Álpia Couto-Lenzi, *Cinquenta Anos: uma parte da história da educação de surdos (AIPEDA, 2004)*; e um trabalho acadêmico apresentado na UFES (1995).

e o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), que possibilitou a vinda de três professoras para o Estado: Álpia Couto-Lenzi, Celcy Couto Mattos e Leda Gonçalves Coutinho. Segundo Couto-Lenzi (2004, p. 35) “o então Secretário de Educação, o Professor Emílio Zanotti, queria iniciar o atendimento às pessoas surdas, no momento em que estava se organizando o Serviço de Educação Especial”, no Espírito Santo.

Segundo Vieira-Machado (2016, p. 128), “iniciou-se um trabalho com surdos por meio de classes especais, contando com os esforços de uma professora formada no INES, que iniciou, em sua própria casa, a primeira casa para alunos surdos”. A partir daí foram realizadas sucessivas transferências de localização da escola de surdos: Praia do Suá, Praia da Costa, Escola Gomes Cardim (Centro de Vitória/ES). As constantes mudanças de endereço estão registradas nesta parte dos excertos: “... eles mandaram a escola para Vila Velha, pro Gomes Cardim, sei lá... Uma festa [Professor Ouvinte 1 Vix]”, “ a gente vivia de porão em porão. [Professor Ouvinte 2 Vix]” e:

> Em maio de 1982 a Presidente da Associação de Pais de Crianças Surdas escreveu uma carta ao Sr. Governador do Estado, solicitando providências no sentido de “doar um terreno nas proximidades do Centro de Vitória para a construção de uma Escola para os deficientes da audiocomunicação”, protocolado sob o nº 3107 de 07/05/82 (Fonte: CAS, 1995[34]).

Segundo a documentação encontrada nos arquivos do CAS, em 1983 houve a divisão da escola, uma parte ficou em Vila Velha e outra voltou para Vitória se localizando nas dependências da Escola Gomes Cardim, onde ficou até 1992, quando foi transferida para o prédio próprio, construído no Bairro Santo Antônio, Vitória, durante a gestão da Professora Alarite Bravim (1987 – 1992). “Essa escola aí foi construída pros surdos mesmo [Professor Ouvinte 1 Vix]”.

Observando os excertos mencionados, entendo que a construção do prédio da Escola Especial de Educação Oral e Auditiva (hoje o CAS) foi possibilitada com o apoio do Estado à educação de surdos. As práticas de governamento de todos e de cada um também criavam formas de subjetivação que operavam no sujeito surdo e

[34] Trabalho apresentado desenvolvido por alunas do curso de pedagogia como parte dos requisitos para aprovação da disciplina Introdução à Educação Especial, ministrada pela professora Maria de Fátima Prates Ferreira, da UFES, no período 1995/2.

nas pessoas que se relacionavam com a escola, isso porque, nessa época a política educacional era direcionada à oralização. Parafraseando Foucault (2014b, p. 288) as pessoas “tomam por verdadeiros, por evidentes certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída”.

A construção desse espaço é entendida como uma transformação do cuidado com a saúde da população surda pelo Estado. Assim, no momento anterior, os surdos estavam desordenados no mundo. Ou seja, “a formação do indivíduo, sua capacidade, suas aptidões passam a ter um preço para a sociedade” (FOUCAULT, 2000, p. 104). Dessa maneira, até a década de 1950 em nosso Estado não havia uma política da educação de surdos, e penso que essa prática teve suas raízes a partir do convênio entre o INES e a SEDU, se estendendo até a atualidade.

Na época[35] da construção do prédio, o jeito de ser surdo hipervalorizado era o surdo oralizado, constituído a partir de uma pedagogia reabilitadora da fala. Hoje, esse mesmo prédio abriga o surdo sinalizado, a partir das políticas atuais de valorização da Língua de Sinais. Enfim, com o tempo, no mesmo espaço, as concepções relacionadas à surdez vão mudando.

No período da integração escolar, a surdez era tratada como deficiência auditiva, uma barreira a ser vencida. Segundo Rech, foram realizadas campanhas neste período para “sensibilizar a população a compreender os ‘deficientes auditivos’, pois essa compreensão é relatada como um fator condicionante para sua real integração” (RECH, 2010, p. 114). Dessa forma as práticas estavam voltadas para hipervalorizar o surdo oralizado.

Atualmente as práticas estão voltadas para a aquele sujeito surdo que compreende uma comunidade linguística e cultural específica, baseada na utilização da Libras. Consequentemente, as práticas no CAS estão voltadas para hipervalorizar o discente surdo fluente na Libras.

Foram e são geradas práticas de subjetivação que possibilitam a constituição diferentes formas de condução de um jeito de ser surdo. Ambas as práticas tornaram-se situação no mesmo espaço em tempos diferentes.

[35] O prédio foi construído no início da década de 1990, durante a gestão da professora Alarite Bravim.

## 7.2 O PRÉDIO ... “A CÓCLEA”

> *[...] ele consiste em fazer que não se suspeitem, mas que eles estejam certos de que seja lá o que fizerem será sabido, mesmo que não seja o caso.*
>
> *Bentham (2008, p. 83)*

Conforme mencionei anteriormente, o desenho arquitetônico do prédio que é objeto deste trabalho é circular, com três pavimentos, e localizado nas proximidades da rodoviária da capital do Estado. Na análise da planta do prédio, parto da hipótese que a mesma tem o formato de uma cóclea, e que a arquitetura pode ter sido pensada para a escola de surdo da capital.

Assim, pretendo partir da hipótese de que há uma relação entre a planta do CAS e o Panóptico, idealizado por Jeremy Bentham no Século XIX. Tendo como base as publicações de Bentham (2008), Biesta (2013), Foucault (2000 e 2014) Miller (2008) e Veiga-Neto (2011) entendo o Panóptico como um edifício circular, que possui uma torre central que atua na vigilância dos corpos. Esse edifício é um dispositivo que possibilita ao estudante, o louco, o detento, enfim, ter consciência da visibilidade de suas ações. “O Panóptico não é uma prisão. É um princípio geral de construção, dispositivo polivalente de vigilância, a máquina óptica das concentrações humanas (MILLER, p. 89, 2008)”.

Fazendo uma análise da planta do CAS e a descrição do Panóptico, cuja palavra “designa um princípio de conjunto” (FOUCAULT, 2000, p. 211), é possível pensar que a primeira foi desenhada com intenção de favorecer uma constante vigilância do espaço interno do prédio uma vez que, na época em que a Secretaria de Educação solicitou a criação da planta arquitetônica para a construção da escola para surdos, a proposta educacional vigente para a educação de surdos era a oralista.

Segundo Foucault (2014c, p. 195), “o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático de poder”.

Vale ressaltar que o dispositivo panóptico não está vinculado apenas às prisões, mas também aos hospitais, às fábricas e às escolas. Fazendo uma relação com o CAS (na época EEE Oral e Auditiva), o surdo nele matriculado tinha a sensação de que estava sendo permanentemente vigiado pela equipe pedagógica e pelos professores, o que impossibilitava a ele e seus pares surdos de conversarem por meio da língua de sinais. De acordo com os relatos de alguns alunos surdos que estudavam na época da construção da escola, era comum eles se esconderem nos banheiros, longe do olhar da coordenação, para conversarem utilizando a Libras.

> Era muito gostoso conversar no banheiro, escondido. Nós falávamos: “Evita sair, vamos ficar aqui conversando”. E nos perguntavam por que estávamos demorando [...] Mas na verdade eu estava fingindo não ter conversado com ninguém (VIEIRA-MACHADO, 2010, p. 145).

E ainda, segundo a narrativa de uma ex-professora da EEE Oral e Auditiva:

> Eu sempre achei que esse prédio era complicado para abrigar umas crianças surdas. Por que se você tem um corredor reto, você pode sinalizar para a criança que está no final do corredor. E nessa situação aqui, você nunca conseguia sinalizar para uma criança. Você tinha de ir atrás dela, se precisasse que ela te atendesse. Então eu sempre achei que era complicado este formato, para abrigar uma escola de surdos [Professor Ouvinte 3 Vix].

Fazendo uma análise da arquitetura sob a esteira do pensamento foucaultiano, entendo que a construção do prédio do CAS está relacionada com “organização do espaço para alcançar objetivos econômicos-políticos” (FOUCAULT, 2000, p. 211).

Parto do pensamento de Locatelli (2012, p. 49) para compreender “o conteúdo social, o efeito psicológico e os valores formais que se materializam todos no espaço e este deve incluir todas as realidades do edifício”. Assim, entendo que o Estado, ao construir o CAS, teve a intensão de operar na condução das condutas dos sujeitos surdos.

A proposta para a construção do prédio pode estar relacionada à organização do surdo enquanto corpo social. Entendo, numa relação com o surgimento de uma arquitetura específica no século XVIII e o surgimento dos hospitais, que o espaço passou a ser pensado como coletivo. Assim teve início uma separação entre homens e mulheres, doentes contagiosos ou não, “purifica-lo dos efeitos nocivos e

da desordem que dele acarretava", (FOUCAULT, 2000, 103) tornando o hospital um espaço organizado de um morredouro[36] para um local em que os doentes poderiam ser curados.

É possível pensar a construção do CAS, a criação desse espaço fixo, como a transformação do cuidado da população surda, que antes estava desordenada e mudando constantemente de endereço. O criar o espaço – como se cria um hospital – para ordenar o que estava em desordem.

A partir do momento em que a população surda começa a surgir, há a necessidade de uma instituição para cuidar desta população. Segundo Lopes,

> A escola foi inventada tendo entre seus propósitos formar sujeitos organizados, disciplinados, cristãos e subservientes. Ela emprenhou-se e empenha-se até hoje em formar corpos dóceis e úteis dentro de uma ordem preestabelecida para as relações (LOPES, 2004, p. 39).

E, ainda analisando a arquitetura, segundo Foucault (2014c, p. 169), como um operador que age para a transformação do indivíduo: "agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles efeito de poder, oferece-los a um conhecimento, modificá-los".

Seguindo a mesma linha de pensamento, Escolano (1998) faz a seguinte menção sobre a distribuição do espaço nas escolas:

> Já faz vários anos que M. Foucault descreveu com magistral astúcia analítica, como a "arte de distribuições no espaço", aplicada igualmente a escolas, fábricas, quartéis, hospitais e cárceres, foi um procedimento tecnológico disciplinar das organizações modernas, mais racionalizadas, do que as clássicas, porém seguramente mais efetivas como dispositivos para tornar dóceis corpos e consciências (ESCOLANO, 1998, p. 27).

Assim, entendo que a EEE Oral e Auditiva, que na atualidade é denominada pelo Estado como CAS, é um dispositivo disciplinar que opera no indivíduo surdo auxiliando na produção de subjetividades e, assim, tornando-os, tanto na fase da oralização, quanto na atualidade com a utilização da Libras, dóceis enquanto um corpo social. Nessa lógica, é válido mencionar os excertos abaixo: "Para mim o fato de utilizar o treinamento da fala era normal, pois eram regras da escola. Minha mãe

[36] Para melhor entendimento, ver Foucault (2000, p. 99 – 111).

sempre falava que era preciso estudar e treinar a fala [Professor Surdo[37] 4 Vix]" e "É uma criança muito dócil e meiga. É bem adaptado à escola e às atividades nela realizadas. Tem bom entrosamento com colegas e professores. Gosta muito e participa ativamente dos atendimentos individuais de amplificação sonora" (CAS, relatório de Audiometria, 10/12/1984)

Como é possível perceber, mesmo com as dificuldades para o surdo aprender a falar, o mesmo aceitava sua situação, o que se dava por essa ser uma verdade inventada pelas práticas discursivas do momento em que o prédio foi construído. Era mais econômico na época o surdo aprender a falar e, com isso, se possibilitar que esse corpo fosse disciplinado. Cito:

> Para disciplinarmos a alma, precisamos vigiar o corpo, constante e cuidadosamente. A vigilância das instituições sobre os sujeitos e seus corpos dificultava a articulação dos surdos em grupos surdos, bem como impedia as eventuais manifestações indesejáveis do corpo se dessem fora do olhar atento das instituições autorizadas a educa-los (LOPES, 2011, p. 49).

Entendo que, atualmente, com a utilização da Libras como forma de comunicação de surdos, essa prática de governar, de cuidar, o surdo permanece no CAS. Segundo Escolano,

> A partir dessa organização nuclear, a escola projetaria seu exemplo e influência geral sobre toda a sociedade, como um edifício estrategicamente situado e dotado de uma inteligência invisível que informaria culturalmente o meio humano e social que o rodeia (ESCOLANO, 1998, p. 33).

O Centro, mantido com recursos do Estado, possui a responsabilidade de atendimento ao surdo (através da Libras) e formação de professores que atuam com alunos surdos, auxiliando na disseminação da Libras. Nesse contexto, com as práticas de inclusão que operam sobre a população da atualidade, são mais econômicas para a Estado neoliberal, uma vez que, segundo Lopes (2009)

> "[...]dentro do neoliberalismo, como forma de vida presente, certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado" (LOPES, 2009, p. 109).

[37] O professor surdo 4 Vix é ex-aluno da EEE Oral e Auditiva, e atualmente é professor de Libras lecionando nos cursos de formação do Centro.

Ou seja, é mais econômico para o Estado garantir a inclusão do sujeito surdo a partir da criação de estratégias baseadas no “interesse particular de cada um” (LOPES, 2009). Em nosso presente, o interesse dos sujeitos surdos é poder utilizar a Libras em todas as formas de relacionamento, incluindo a educacional. Destarte, eles estão posicionados em outra rede de saberes.

Logo, as políticas de valorização da Libras são rapidamente absorvidas pelo Estado como bandeiras de luta, tornando-se fundamental para as práticas de governamento que mantêm a lógica estatal neoliberal.

## 7.3 O CENTRO ENQUANTO UMA INSTITUIÇÃO: IMPLANTANDO TECNOLOGIAS

Para poder pensar o CAS enquanto uma arquitetura que possibilita ao surdo “vir ao mundo” tomo como base o sentido dado por Biesta (2013, p. 48-49), para quem “vir ao mundo” “consiste entrar no tecido social, e ser, portanto inteiramente relacional... portanto, consiste tanto em atividade, em dizer e fazer, quanto em passividade: escutar, esperar, ficar atento, criar espaço”, além de possibilitar a inserção desse sujeito numa esfera pública (MASSCHELEIN E SIMONS, 2014, p. 174).

Nesse contexto, entendo a escola pensada como uma instituição que pode, por meio de suas práticas, ser perfeita, aquela “[...] escola que encontramos (ou podemos encontrar), que é dada e, assim, de certa maneira, já está lá, (de fato), aparecendo para nós” (MASSCHELEIN E SIMONS, 2014, p. 177). Assim, acredito que há uma relação entre o espaço, o saber e os regimes de verdade que possibilitam a construção de uma hipervalorização de diferentes modos de ser surdo.

Segundo o relato de alguns profissionais que atuam (ou atuaram) no Centro, mesmo diante da falta de recursos pedagógicos ou financeiros, o espaço é considerado uma referência para a educação de surdos, tanto no apoio didático pedagógico, quanto na formação de profissionais da educação que pretendem atuar nesse campo do

saber, uma vez que os profissionais procuram suprir essa carência de recursos por meio de ações, numa tentativa de possibilitar que esse indivíduo surdo aprenda. Cito:

> Então o CAS funciona como referência pro surdo, tanto aluno ou não. Então aqui, ele além de ter apoio pedagógico, ele funciona como apoio ao surdo, como referência ao surdo, englobando toda a comunidade [Professor Ouvinte 5 Vix].

Analisando o CAS como parte integrante de um dispositivo, recorro a matriz da experiência proposta por Foucault, sob os eixos "forma de um saber possível, matrizes normativas de comportamento, modos de existência virtuais para sujeitos possíveis" (FOUCAULT, 2013, p. 5). Matriz que opera nas práticas de subjetivação e governamentalidade de um jeito de ser surdo, que possibilita este sujeito vir ao mundo. Entendo que, para que esse vir ao mundo seja possível, é necessário que o surdo aprenda a linguagem[38], não no sentido de língua, mas de um conjunto de regras, de forma que possa ser inserido no mundo. Assim, as práticas educacionais possibilitam que o sujeito surdo venha ao mundo.

Nesse sentido o CAS pode ser considerado um "espaço do desenvolvimento ou transição de um ser estranho para um ser habitante que se apropriou de uma língua comum" (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 183). No caso deste trabalho utilizo o termo "língua" como a forma com que o surdo se comunica com não surdos, seja através da fala (surdos oralizados) ou através da língua de sinais. Isso porque no espaço escolar do CAS ambas as formas de comunicação foram, ou são, transmitidas aos surdos.

"Eu não vou dizer que em um ano se alfabetiza, por que não dá tempo. Eles não tem memória auditiva. Eles tem muito esquecimento. Porque além de alfabetizar, você tem de ensinar a falar". (Fonte: CAS, 1995).

"Na minha opinião, dentro do CAS, a única forma de comunicação deveria ser a Libras. Apenas a Libras". [Professor Surdo 7 Vix]

[38] Nas palavras de Masschelein e Simons (2014, p. 182) a linguagem se refere "a uma ferramenta compartilhada e comum ou a um conjunto de regras para viver a vida como um ser humano... Falar a linguagem do mundo".

Sem a pretensão de determinar uma verdade em relação à forma como o surdo se comunica com os não surdos, demonstro que é possível o sujeito surdo ser constituído e subjetivado pelos discursos que circulam no interior do Centro, seja por práticas discursivas, oralistas, inclusivas ou bilíngues, práticas que podem ser modificadas com o passar do tempo. Segundo Veiga Neto e Lopes (2010, p. 129) a escola "imprime, naqueles que por ela passam, história de comportamentos, valores e um tipo de educação que deixa marcas no corpo e na alma".

Ao analisar os documentos existentes nos arquivos do centro e narrativas de ex-professores, ex-alunos, professores, familiares é possível dizer que os discentes surdos ao chegarem ao Centro[39] eram considerados loucos, doentes mentais, enfim, indivíduos considerados estranhos ao meio em que viviam, e que necessitavam ser orientados para poderem vir ao mundo. Entendo que os surdos, ao serem matriculados no CAS, são "salvos e batizados" pela luz do conhecimento, sendo proporcionado ao surdo o acesso à verdade.

"Esse batismo, pelo rito em que consiste, invoca o Espírito Santo que, baixando na alma, lhe traz uma luz, uma iluminação que invoca enfim, um acesso à verdade... como é eterna a verdade que ele conhece". (FOUCAULT, 2014a, p. 107). Assim, baseada nos estudos de Foucault (2014), Masschelein e Simons (2014) e Sennet (2014), entendo que os surdos, ao terem contato com os professores do CAS e com os colegas surdos, têm acesso à verdade que é transmitida pela escola.

Se, num momento anterior, esses indivíduos não possuíam uma comunicação, não eram entendidos pelos seus familiares e, sem pretensão de dramatizar, possivelmente não tinham uma vida própria, ao estarem no espaço escolar passaram a ser salvos a se transformarem e serem "ainda não capazes, mas potencialmente capazes (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 185)

Assim, entendo o CAS como um espaço em que o surdo é hipervalorizado. Um espaço que possui características educacionais diferenciadas de uma escola regular. Diferenças que se estendem à organização do tempo escolar no Centro. Tendo como referência os escritos de Foucault (2014), Escolano (1998) e Locatelli

[39] Quando me refiro ao Centro/CAS posso também estar me referindo à EEE Oral e Auditiva, que no passado era o CAS.

(2012) compreendo o tempo no espaço como dispositivo que ordena “para regular a organização acadêmica e para pautas as coordenadas básicas das primeiras aprendizagens” (ESCOLANO, 1998, p. 44).

Analiso o cotidiano do CAS para além do relato de professores do Centro. É comum os surdos, ao serem matriculados no CAS, não conhecerem a organização da temporalidade (horas, meses, calendários, dias da semana, anos), e cabe aos professores ensinarem o sistema de relógios e calendários.

Segundo Locatelli (2012, p. 88) “o tempo também é associado à organização dos saberes a serem ensinados aos alunos”. É possível perceber essa relação entre o tempo e a aprendizagem no programa curricular organizado pela EEE Oral e Auditiva/CAS.

> A arquitetura escolar, além de ser um programa invisível e silencioso que cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas, pode ser instrumentada também no plano didático, toda a vez que o espaço em que ser dá a educação formal e constitui um referente pragmático que é utilizado como realidade ou símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular (Escolano, 1998, p. 47).

Conforme foi abordado anteriormente, na época em que o prédio foi construído a norma estabelecida pelo Estado era o surdo aprender a falar, o surdo normal era aquele oralizado e isso teve reflexo no currículo da escola. Dentre as disciplinas tradicionais para um aluno de 1ª a 4ª série, as de maior carga horária eram: leitura labial, reeducação auditiva, linguagem oral e ritmo.

Vale ressaltar que as disciplinas relacionadas à fala poderiam reprovar os alunos da mesma forma que o português e matemática. Como podemos justificar na narrativa: “Eu era um aluno copista e tinha aulas práticas para aprender a falar, além do acompanhamento com fono. O método utilizado era o oralista (assoprar velas, bolas...) para exercitar a fala. Fui reprovado duas vezes no treinamento da fala” [Professor Surdo 4 Vix]

Na atualidade, com a implantação da inclusão e os investimentos governamentais para torna-la um imperativo e, consequentemente, uma verdade de nosso tempo segundo Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 117) “são estabelecidos modelos de ser surdo, servindo como balizas para que ações de normalização sejam investidas na e

pela própria comunidade surda quando se estabelece um tipo normal de ser surdo a ser seguido".

Portanto, a partir do momento em que o oralismo foi substituído pela utilização da Libras na arquitetura do CAS, como consequência, o maior tempo das aulas para os surdos, principalmente os mais novos (ou ainda aqueles que não tinham contato com a língua de sinais), era na disciplina de Libras. A grade curricular sofreu alterações[40] baseadas nas práticas inclusivas educacionais do Estado, passando a ser: Ciências da Natureza I e II, Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Libras. "Este espaço é utilizado para haver um contato maior entre os surdos, para se comunicar em Libras. [Professor Ouvinte 1 Caxu]

Assim, é possível compreender a arquitetura do CAS e o conjunto de práticas que dela suscitam como um dispositivo de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo. Modo de ser que sofreu e sofre transformações no decorrer do tempo. Transformações que se passaram no interior do espaço escolar, baseadas numa governamentalização do Estado sobre a população surda, no controle de suas condutas e em busca de estabelecer, sob regimes de verdade, diferentes modos de ser surdo hipervalorizado.

## 7.4 POR FIM... A PLANTA EM SI

Enfim, é interessante fazer uma breve abordagem da organização espacial do prédio[41] em dois momentos: quando o prédio foi construído,no início da década de 1990, e na atualidade. No momento em que o prédio começou a ser utilizado pela

[40] Para um melhor entendimento vide os Editais publicados para Secretaria Estadual de Educação do Estado para contratação dos professores que atuam no CAS, a partir do ano de 2010.

[41] Destaco as salas que representam as práticas clinico-reabilitadoras (integração), e a atual valorização da Língua de Sinais (inclusão).

comunidade escolar, estavam em vigor práticas educacionais voltadas para a integração escolar do discente surdo. Hoje os sujeitos que se relacionam no mesmo espaço são conduzidos pelas políticas de inclusão do sujeito surdo.

No primeiro momento, o prédio era dividido em três pavimentos e a distribuição das salas de aula se dava da seguinte maneira:

1º Pavimento: Treinamento Individual 1, 2, 3 e 4; Fonoaudiólogo 1 e 2; Psicólogo; Dentista; Médico; Assistente Social e Oficina;

2º Pavimento: Treinamento Coletivo 1 e 2; Estimulação Precoce 1 e 2; Integração; Jardim, Pré, 1ª Série, 2ª Série, 3ª Série e 4ª Série;

3º Pavimento: Biblioteca e Auditório.

Atualmente, com a implantação do CAS nesse mesmo espaço, a distribuição das salas foi realizada tendo como referência a estrutura organizacional do centro[42]. Vale ressaltar que a partir de uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria Municipal de Educação de Vitória, o prédio é compartilhado com uma escola de ensino fundamental do 1º ao 5º ano.

1º Pavimento: Ciências da Natureza 1 e 2; Linguagens e Códigos; Ciências Humanas; Libras, Sala de Informática.

2º Pavimento: Escola Municipal.

3º Pavimento: Salas destinadas aos cursos de formação para profissionais da educação e comunidade.

[42] Faço uma descrição a estrutura organizacional do CAS no capítulo seguinte.

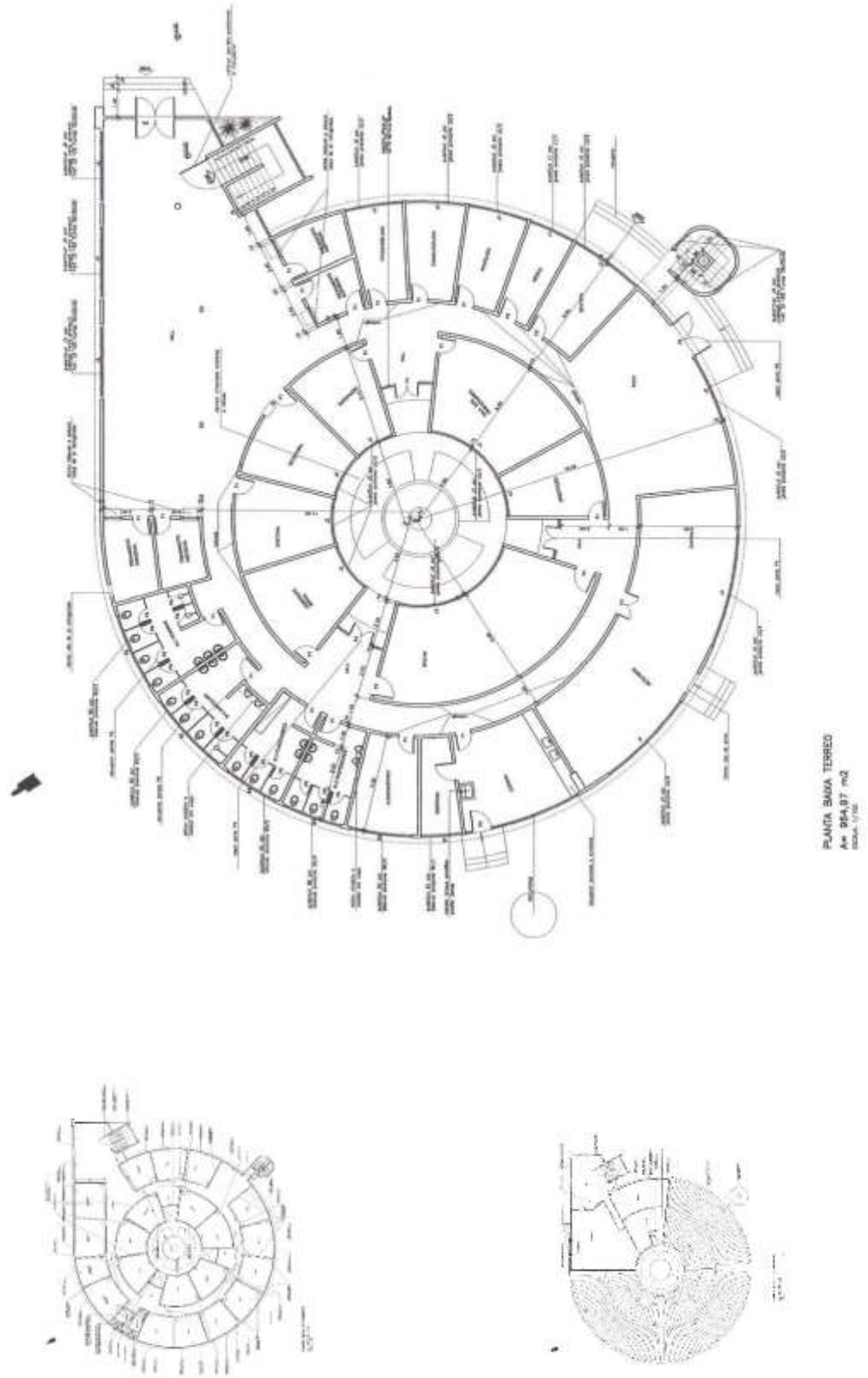


Figura 1: Planta do CAS
Fonte: Secretaria Estadual de Educação do ES

# 8 AS PRÁTICAS DE HIPERVALORIZAÇÃO SURDA

> *Meu papel – mas este é um termo muito pomposo – é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiros, por evidentes certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência ode ser criticada e destruída.*
>
> *FOUCAULT (2014, p. 288)*

Considerando o CAS como um espaço educacional em que o surdo – seja como aluno ou professor – está suscetível as transformações que vão surgindo no decorrer do tempo e que, enquanto sujeito, ele pode ser disciplinado pelas práticas de governamento individuais, ou ainda conduzido pelas ações da biopolítica que produzem formas de subjetivação operadoras na condução das condutas da população. Segundo Foucault, entende-se por biopolítica

> a maneira como se tentou, a partir do século XVIII, racionalizar os problemas apresentados à prática governamental pelos fenômenos próprios a um conjunto de viventes constituídos em população... (FOUCAULT, 2011, p. 459).

Essas práticas biopolíticas geram ações que possibilitam "modificar as formas de ser do sujeito com surdez e/ou suas formas de participação no conjunto maior da população brasileira" (LOPES e THOMA, 2013, p. 107).

As transformações das práticas educacionais vivenciadas pelos surdos no CAS desde a construção do prédio[43] até a atualidade geram diferentes modos de ser surdo, o que "abrange uma experiência de ser, de estar no mundo, que é vivida no coletivo, mas sentida de maneiras particulares" (LOPES e VEIGA-NETO, 2010, p. 116). As relações de poder, saber e subjetivação resultantes de uma matriz da experiência da surdez determinam efeitos dessa hipervalorização de diferentes modos de ser surdo.

[43] Após várias mudanças de localização da escola, foi inaugurado, no início da década de 1990, o prédio próprio para a então Escola Especial de Educação Oral e Auditiva.

Antes, porém, de aprofundar os efeitos da matriz da experiência da surdez a partir das práticas educacionais no Centro, entendo ser válido mostrar o espaço pedagógico do CAS e, para isso, baseio-me no trabalho de MASSCHELEIN e SIMONS (2014). Nesse contexto, apresento o Centro como uma abertura do "espaço para o pedagógico, cujo desafio é a indeterminação e o futuro" (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 34).

Em nossa atualidade imperam as práticas de inclusão que determinam que os alunos com deficiência, dentre eles o surdo, devem ser matriculados nas escolas regulares e, no caso dos discentes surdos, devem optar por frequentar o contra turno na mesma escola, ou no CAS.

Quem opta em participar do contra turno (AEE) no Centro, terá o auxílio de profissionais que atuam em cinco áreas de conhecimento, a saber: Libras, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza I e II. Assim, participando das atividades no CAS, entendo ser possível que o surdo desenvolva a tríplice potência. Cito:

> Primeiramente a potência do movimento, isto é, o deslocamento para fora de si ou vontade [...] Em segundo lugar a potência da palavra, isto é, a potência da tradução ou inteligência [...] Em terceiro lugar, a potência do pensamento [...] recordá-lo da palavra que lhe foi dirigida, isto é, potência da recordação de si mesmo [...] (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 34-35).

> Aqui não, aqui a gente já tem uma flexibilidade. Então se não sabe somar, vamos voltar até aprender a somar. Entendeu? Se não sabe, não conhece as letras, vamos voltar até conhecer as letras. Então aqui, o aluno tem esse espaço [Professor Ouvinte 5 Vix].

> Aqui eu tenho tempo para explicar coisa por coisa, coisas que eles já deveriam saber que se estuda lá no quarto ano, quinto ano, que já estuda todos os continentes. Saber o que é essa política, essa organização. Aqui a gente tem um tempo diferente, o que não foi feito lá atrás [Professor Ouvinte 6 Vix].

É comum que, dentre os surdos que frequentam o CAS, muitos sejam provenientes de famílias não surdas, o que acaba contribuindo para que esses sujeitos tenham um acesso à sua forma própria de comunicação com o mundo apenas a partir do momento em que começam a frequentar a escola.

No entanto, na escola regular, o ritmo das aulas respeita os parâmetros estabelecidos pelo sistema, no caso, pelo Estado: aulas de 55 minutos para cada disciplina, horário para o recreio, a grade curricular estabelecida pela rede, enfim, há uma série de competências que devem ser respeitadas pelos professores e pela equipe pedagógica das instituições de ensino. Com isso, é possível dizer que, no ensino regular, o surdo não consegue acompanhar a transmissão do saber no mesmo tempo em que o aluno não surdo, mesmo com as aulas sendo transmitidas em língua de sinais pelo intérprete. Cito:

> O intérprete está sempre submetido ao professor regente, que preparou a aula para o aluno ouvinte, e o surdo como é minoria, vai ter a adaptação da aula, de um sistema que não foi feito para ele. Aqui não, as aulas, todo o sistema é focado na necessidade da melhor forma dele compreender [Professor Ouvinte 6 Vix].

O CAS tem condições e possibilidades de desenvolver um espaço pedagógico que "abre-se com a interrupção da pedagogia e da instituição, com a separação do aluno em relação a si mesmo" (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 39). Nesse espaço o tempo pode ser um aliado, tanto para o professor, quanto para o surdo e, como foi mencionado na fala dos professores acima, se for necessário voltar às temáticas, às atividades, enfim, voltar no tempo para levar o surdo a se movimentar, a compreender o que ocorre em volta de si mesmo, a entender o que está sendo transmitido e assim usar a sua inteligência para traduzir e dialogar, conviver com seus pares e, ainda, lembrar do que foi dito, do que foi transmitido, de forma que possa contribuir para que esse surdo possa vir ao mundo, "um mundo compreendido como um mundo de pluralidade e diferença" (BIESTA, 2013, p. 26).

> Sim, todas as matérias a gente tenta acompanhar. Porque, como que um aluno está estudando na escola regular, e chega aqui e estuda alguma coisa diferente? As vezes ele chega, e a gente monta o quebra-cabeça, o jogo da memória em cima daquele conteúdo. Tanto que o aluno quando chega na escola, em sala de aula já sabe tudo [Professor Ouvinte 2 Caxu].

No CAS as aulas são divididas em dois períodos que são separados pelo horário do recreio. Essa divisão é válida tanto para o turno matutino, quanto o vespertino, como vemos a seguir:

| Horário de Funcionamento do CAS (AEE) / Turnos | |
|---|---|
| Matutino 08:00h às 12:00h | Recreio: 10:00 às 10:25h |
| Vespertino 13:00h às 17:00h | Recreio 15:00 às 15:25h |

Fonte: CAS (Calendário Ano Letivo/2016)

Em cada período, o surdo participa da aula a partir do horário estabelecido pela equipe pedagógica, objetivando que o sujeito tenha acesso, além da Libras, a diferentes áreas do conhecimento.

Figura 2 (Fonte: CAS)

Nesse contexto, entendo o CAS como um espaço pedagógico em que o tempo é livre, um local em que são constituídas experiências voltadas para uma "educação menor"[44]. Para discutir a "educação menor", Gallo partiu da criação coletiva da filosofia de Deleuze e Gattari para o conceito menor. Segundo Gallo, os filósofos, ao escreverem sobre a literatura de Kafka, criaram o conceito-adjetivo de menor. Sem a pretensão de detalhar o conceito de literatura menor, considero válido destacar suas três características principais: "uma desterritorialização da língua; uma ramificação política; e o recurso a um agenciamento coletivo de emancipação" (GALLO, 2013, p. 4).

Fazendo um deslocamento para a educação, a educação maior é entendida como aquela que é constituída para servir de modelo "é aquela instituída pelas políticas públicas de educação, dos planos decenais, da LDB, das portarias, leis e decretos" (VIEIRA-MACHADO, 2016, p. 110), enquanto a educação menor, tendo Gallo (2013) como referência, é uma constante invenção do fazer pedagógico.

[44] A respeito da "educação menor", ver GALLO (2013; 2002)

No CAS, a organização do tempo é um diferencial em relação a escola regular, possibilitando o acesso ao conhecimento, e à transformação do aluno surdo em um ser pensante.

Como no CAS não há estrutura curricular ou regras pedagógicas estabelecidas pelo sistema, há a possibilidade de os professores do Centro terem a liberdade para organizar as aulas a partir das demandas que forem surgindo no cotidiano. É o que podemos analisar nos documentos abaixo:

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria Estadual de Educação – SEDU

| | |
|---|---|
| Escola: | "Oral e Auditiva" / Centro de Atendimento ao Surdo – CAS |
| Área: | Linguagens e Códigos – Língua Portuguesa |
| Professor: [redacted] | Data: / / 20___ |
| Aluno(a): | |

CAS

**Objetivo Geral 2: pluralidade linguística e textos literários**

Conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas, valorizar a leitura como fonte de informação, como via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos.

**Objetivo específico 2.1**
Distinguir e respeitar as diferentes variedades linguísticas.
**Objetivo específico 2.2**
Usar a leitura como fonte de informação, como via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética.
**Objetivo específico 2.3**
Recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos.

Fonte CAS: Atividades de Linguagens e Códigos (acima) e Ciências da Natureza I

E, ainda, analisando o CAS sob a representação de uma educação menor, a partir dos escritos de Gallo (2013), considero que são geradas práticas de uma educação

> [...] nômade. Uma educação menor é trincheira [...] espaço de resistência, não um programa. Coloca-se à deriva, como barcos em águas desconhecidas. E, na repetição destas experiências, criar o diferente. Contra um modelo moderno de escola, esgotado, mas insistentemente reformado, renovado por novas planificações, em que as relações há muito deixaram de ser políticas para tornarem-se policiais; em que os muitos olhos da disciplina e os muitos olhos mecânicos do controle impedem a aventura e a errância, justapor, no mesmo espaço, a experiência, a aventura, a política como a emergência do inusitado das relações (GALLO, 2013, p. 10).

O Centro, por ser um espaço em que ocorrem as práticas educacionais baseadas no AEE ao surdo e geradas por uma política voltada para a inclusão, é um espaço em que as tradicionais avaliações não são uma regra da instituição. Nesse contexto, é possível pensar que a experiência do discente surdo no CAS possibilita a produção de sua autonomia, que é alcançada por uma desterritorialização da língua, no caso, a Libras; por uma ramificação política de sua resistência enquanto sujeito surdo às práticas normalizadoras das escolas regulares; e pelo recurso a um agenciamento coletivo de emancipação, produzido pelos discentes surdos a partir do cotidiano vivenciado nas diferentes áreas do conhecimento, ministradas pelos docentes do CAS.

Assim, no Centro não há uma perspectiva de ser melhor ou pior do que seu par surdo. É um espaço em que, dentre suas responsabilidades, possibilita que o aluno se compreenda como um ser racional, que entenda o que acontece ao seu redor e que consiga exercer o pensamento, que entenda seu destino, além do caminho que pretende percorrer para poder vir ao mundo.

## 8.1 A SURDEZ E A EXPERIÊNCIA: POSSIBILIDADES DE PENSAR DIFERENTES MODOS DE SER SURDO

> *Ser surdo é viver permanentemente reivindicando um outro olhar do outro sobre si e viver permanentemente suspeitando de seu próprio olhar sobre si mesmo*
>
> *LOPES (2011, p. 56)*

Para compreender as práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo inseridas no núcleo de apoio didático e pedagógico[45] no espaço escolar do CAS, pretendo recorrer à noção de matriz de experiência. Inspirada nos escritos de Foucault que, dentre as definições para experiência, a entende como uma transformação do indivíduo em sujeito, "movimento de constituição histórica dos discursos, das práticas, das relações de poder e das subjetividades" (REVEL, 2011, p. 63).

Entendo que chegar a essa constituição de diferentes modos de ser surdo, não significa levantar bandeiras em favor de determinada prática. Minha intenção com esta pesquisa é apresentar as práticas que possibilitaram uma hipervalorização a partir de um determinado período histórico.

Assim, ao analisar a surdez a partir da noção que o filósofo chamou de foco ou matriz da experiência (saber – poder – ética) e, parafraseando Foucault (2013, p. 41), entendo que preciso procurar a formação dos saberes, as práticas discursivas ou não que possibilitaram a construção de um jeito de ser surdo sob a perspectiva, ora do olhar clínico-normalizador, ora do olhar em que o surdo se entende como um sujeito que possui diferenças culturais e linguísticas. Na mesma linha de raciocínio, é interessante analisar a surdez a partir de uma norma, que age na ação de condução do comportamento do indivíduo num determinado tempo histórico; enfim, estudar a surdez a partir de sua subjetividade, na sua constituição e transformação enquanto sujeito surdo[46].

Fazendo menção a Foucault a partir de Revel, "ao longo da história, os homens nunca deixam de se construir numa série infinita e múltipla de subjetividades diferentes, as quais nunca terão fim e nunca nos colocarão diante de algo que seria o homem" (REVEL, 2011, p. 146). É possível dizer que o sujeito com surdez vai se constituindo, se transformando, de acordo com a história, com suas formas de subjetivação e com as práticas discursivas que possibilita a emergência de um

[45] O CAS possui outros núcleos: Núcleo de capacitação de profissionais da educação, Núcleo de apoio didático e pedagógico, Núcleo de tecnologias e de adaptação de material didático e Núcleo de convivência. (Fonte: MEC, 01/2005). Este empreendimento objetiva analisar apenas as práticas no núcleo de apoio didático e pedagógico, como mencionado acima.

[46] Ver também MORGENSTERN e WITCHS. Práticas de si na produção de subjetividades surdas brasileiras (2015).

sujeito surdo hipervalorizado: aquele que fala (oralizado), ou aquele que se define por sua diferença cultural e linguística.

Ao fazer a análise das práticas do CAS que possibilitaram uma hipervalorização de diferentes modos de ser surdo, me situo em dois momentos distintos da história do Centro.

O primeiro é o das práticas no CAS, por volta da década de 1990, momento em que o atual prédio da EEE Oral e Auditiva foi instituído como espaço escolar para a educação de surdos, período em que estava em vigor, no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1998), uma política educacional integralista.

Já o segundo é o das práticas que passaram a ser exercidas pela escola a partir de sua transformação de Escola Especial para surdos em Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). Essa mudança de nomenclatura foi gerada pela política de educação inclusiva no Estado que, desde 2005, defende o princípio de que a inclusão deverá ser garantida pela escola, possibilitando o “acesso e permanência do aluno independente de sua etnia, deficiência, gênero, idade, condição social ou qualquer situação” (SEDU, 2010, p. 13).

Faço aqui uma crítica radical a uma hipervalorização de diferentes modos de ser surdo, indo em “busca, na raiz dos acontecimentos, as distintas condições de possibilidade daquilo que o determina” (LOPES e FABRIS, 2013, p. 13). Assim, parto em busca das verdades geradas pelos discursos de um determinado tempo e que possibilitaram a emergência de diferentes modos de ser surdo hipervalorizado no CAS.

## 8.2 INTEGRAÇÃO: PRÁTICAS DE NORMALIZAÇÃO SURDA

Por volta de 1992, após uma série de mudanças, a Escola Especial de Educação Oral e Auditiva é finalmente instalada no local em que permanece até a atualidade.

Por ser uma escola especial para deficientes auditivos[47], deveria então assumir a proposta do Estado para essa modalidade de ensino que no momento estava baseada nos princípios da integração escolar.

É possível dizer, baseada em Rech (2010), que esse movimento de integração escolar foi uma das bandeiras que marcaram a proposta educacional no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, em que se pretendia levar para a escola todas as crianças que estivessem fora dela, seja na escola regular ou especial. Para Rech, “a ideia inicial – que sustentou o princípio da integração escolar – foi de normalizar, ou seja, fazer com que as pessoas consideradas “diferentes” tivessem oportunidade de se tornar parecidas com o modelo ideal de cidadão” (RECH, 2010, p. 100).

É interessante notar a partir dos escritos de Rech (2010) que, durante o movimento da integração, foram criadas campanhas com o objetivo de sensibilizar as pessoas a compreenderem e, assim, aceitarem os *deficientes auditivos*.

Fazendo uma relação entre o movimento da integração escolar e a surdez, entendo que o modelo ideal de cidadão deficiente auditivo almejado pelo Estado naquele momento era aquele sujeito que poderia ser transformado o mais próximo possível do padrão de normalidade ouvinte “a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narra- se como ouvinte” (SKLIAR, 2005, p. 15).

Assim, para a escola integradora era necessário normalizar o deficiente auditivo inventando práticas para que ele pudesse se olhar e se conduzir, num momento em que o ideal era adquirir *a fala*.

No movimento da integração escolar, é interessante frisar que havia uma hipervalorização da normalidade ouvinte, onde deficiente auditivo hipervalorizado era aquele que sujeito oralizado. Era comum na instituição que os deficientes auditivos cantassem o hino nacional, rezassem o pai nosso e, mesmo sem entender

[47] No período da integração escolar, utilizavam-se a expressão *deficiente auditivo,* e não *surdo/surdez*, para nomear aquele sujeito que atualmente nomeamos *surdo*.

o significado do que estava sendo “falado”, não demonstrassem angústia. O discente estava subjetivado pelas práticas normalizadoras[48].

> Então, o grupo de alunos não demonstrava essa angústia, para mim era normal, pois eram regras da escola. Minha mãe sempre me falava que era preciso estudar e treinar a fala, pois não existia comunicação na língua de sinais naquela época [Professor Surdo 4 Vix].

Apoio-me em Foucault para entender a normalização.

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

Assim, o Estado estava agindo na instituição, operando nas práticas de governamento, somadas às ações de subjetivação sobre o sujeito deficiente auditivo. Possibilitando formas de condução a partir de um modelo normal, modelo esse que era definido pelas verdades geradas pelos discursos clinico-terapêuticas de reabilitação da fala.

> É, normalmente os alunos vinham bebês. Nós tínhamos a estimulação precoce. Muitos de nossos alunos vieram para cá bebês. E aí eles começaram a estimulação precoce, depois eles ficavam no jardim, e iam desenvolvendo aquelas habilidades todas. Os que vinham com idade de 7, 8 anos, aí faziam um teste para saber o que eles tinham de aquisição da linguagem oral, para poder localizá-lo em determinada sala [Professor Ouvinte 3 Vix].

No excerto acima demonstro que a escola, a partir das diretrizes do Estado, deveria desenvolver ações pedagógicas que estimulassem o discente a falar.

> Na escola seguiam-se as diretrizes da oralização. Essa era a orientação que vinha do Estado. A classe treinava e entrava as orientações da professora dentro desse método oral. O planejamento dos professores também era baseado na oralização [Professor Ouvinte 3 Vix].

[48] Conceito aqui entendido como práticas de correção do indivíduo. Segundo RECH (2010, p. 110) a escola se transformava em oportunidade de correção dos sujeitos tidos como “anormais”.

> Eu era um aluno copista e tinha aulas práticas para aprender a falar e acompanhamento com fono. Um dos métodos utilizados era soprar bolas, velas, bolinhas de isopor. As professoras também colocavam palitos em nossa língua para a voz sair corretamente. As atividades eram voltadas para a repetição de letras (sons) para auxiliar na fala [Professor Surdo 4 Vix].

Para lecionar na instituição, que ofertava a educação infantil e básica até a quarta série do ensino fundamental (antigo Primeiro Grau), os professores deveriam ter como pré-requisito: capacitação no curso de magistério[49], além da exigência em treinamento em Deficiência Auditiva, oferecido pela secretaria de Educação e ministrado pela professora Álpia Couto-Lenzi[50]. A certificação era realizada pela Secretaria de Educação. Cito:

> A formação de profissionais não deixa de ser uma das estratégias de constituir saberes-poderes dentro de ordens discursivas instituídas pela ciência. Os saberes valorizados pelos profissionais, em outras épocas, sempre foram pautados em uma proposta clínica que traz o surdo numa perspectiva da deficiência, sempre em busca da normalização. Inclui-se aí toda a prática clínica travestida de prática pedagógica, todo o currículo, todas as formações desses profissionais (VIEIRA-MACHADO, 2010, p. 51).

A integração com a escola regular acontecia no momento em que o deficiente auditivo era alfabetizado, quando tinha uma certa compreensão do que denomino por “oralidade”. O discente frequentava a escola regular e, no contra turno, voltava para a escola para receber o apoio.

> Quando a criança adquire compreensão e a alfabetização aí ela já está apta para frequentar uma escola regular, por que quando acontece o contrário eles deparam lá com muitos problemas. O excelente seria se eles fossem para a escola regular alfabetizado, compreendendo tudo, com treinamento auditivo, todas as partes trabalhadas (CAS, 1995).

Vale ressaltar que a escola estava equipada com materiais destinados ao treinamento da fala dos alunos deficientes auditivos para estimular a sua oralização . Os amplificadores de som, os aparelhos sonoros, as músicas, as velas e as bolas de

[49] Formação obtida no Ensino Médio para docentes em educação.

[50] A professora Álpia ministrava os cursos em Deficiência Auditiva tendo como referência o método Perdoncini, que tem “o objetivo de desenvolver os limiares diferenciais da audição ou função auditiva. Seu método é estimular a audição residual através de sons amplificados” (COUTO-LENZI, 2004, p. 127).

soprar presentes na instituição são considerados signos indiciários. Os signos indiciários “deixam em seu contato, traços que guiam a conduta” (ESCOLANO, 1998, p. 39), e que levam o sujeito a ser subjetivado pelas práticas discursivas, ou não, daquele momento. No caso aqui descrito, os discursos gerados no período da integração pelo Estado, incentivavam uma proposta baseada na reabilitação da fala, baseada especificamente no Método Perdoncini[51].

Figura 3 (Fonte: Arquivo Pessoal)

[51] As professoras que lecionavam na escola faziam um curso de 200 horas, cuja temática era o Método Perdoncini. Para melhor entendimento sobre o tema sugiro a leitura de COUTO-LENZI (2004).

Figura 4 (Fonte: Arquivo Pessoal)

Observando as figuras 3 e 4 percebemos que as crianças estão recebendo a educação auditiva. O método consistia na estimulação de resíduos sonoros, objetivando possibilitar a recepção de sons e posteriores compreensão da linguagem e aperfeiçoamento da fala.

Os equipamentos existentes, além de fazerem parte da rotina das mesmas, geravam nas crianças uma sensação de cumprimento de dever. Isso porque os sujeitos que compreendiam o espaço escolar entendiam que a deficiência auditiva era uma barreira a ser vencida e, como nos ensina Foucault, a escola, por ser um dos principais agentes de difusão da norma, ao possibilitar o surdo vivenciar práticas voltadas para a sua oralização, gerava uma sensação de que sua *deficiência* poderia ser superada, aproximando-o da norma audista.

## 8.3 SURDEZ E INCLUSÃO: CONTROLE E REGULAÇÃO DOS INDIVÍDUOS

No final do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso houve o esmaecimento da integração a partir da emergência do termo inclusão. Segundo Rech (2010), enquanto a integração estava voltada mais para o plano educacional, a inclusão compreendia não apenas a esfera educacional, mas também as condições sócio-políticas do país. Com a emergência da inclusão, o entendimento em relação a noção de normalização também é modificado. Cito:

> O sujeito que envolve os movimentos pela normalização e pela integração escolar, é visto como “algo a corrigir”, como “possuidor de um defeito”, como “alvo de mudanças”. Como nessa fase, a ênfase está fortemente marcada pela Medicina e pelos “Saberes da Psi” a ordem é garantir que os sujeitos sejam normalizados. No movimento pela inclusão escolar, da mesma forma, a vontade de correão e de normalização está presente, pois o fortalecimento de algumas potências não gera o apagamento completo de outras, tão marcantes, como é o caso da necessidade de padronizar os sujeitos. Sendo assim, a normalização continua sendo parte dos movimentos de inclusão, porém passa a ser entendida de outra maneira que não só visa normalizar o indivíduo, mas visa também, coloca-lo dentro de um curso da normalidade (RECH, 2010, p. 153).

Assim, apoiada em Foucault (2008), entendo a normalização nesse período baseada em mecanismos de segurança (estatística, por exemplo), que consistiam em identificar e fazer com que essas “diferentes distribuições de normalidade funcionem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazias às que são mais favoráveis” (FOUCAULT, 2008, p. 83). Seguindo esse pensamento, todos os indivíduos que durante a integração eram considerados anormais – e marginalizados pela sociedade –, passaram a ser identificados pelos programas assistencialistas do Estado e, assim, foram geradas práticas de governamento que passaram a regular população dentro da lógica da inclusão.

> Mesmo se os efeitos dessas instituições são de exclusão do indivíduo, elas têm por finalidade primeira fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens. A fábrica, a escola, a prisão ou os hospitais tem por objetivo ligar o indivíduo a um processo de produção, de formação ou de correção dos produtores [...] trata-se portanto de uma inclusão por exclusão (FOUCAULT, 2002, p. 114).

Tomando como referência as pesquisas de Lopes e Fabris (2013a e 2013b) e Lopes, Lokmann e Hattge (2010) é possível direcionar que a noção de inclusão e de exclusão não são entendidas como uma em oposição à outra. Com base nessas discussões o GEPI[52] traz a noção de in/exclusão compreendendo que são faces da mesma moeda, uma depende da outra para existir.

Assim, ao mesmo tempo em que o indivíduo é incluído, também pode ser excluído pelas práticas de exclusão.

> Muito mais do que o incluído querer estar com o outro, todos devem querer acolhe-lo fisicamente, mesmo que seja para excluí-lo relacionalmente e todos devem saber da ameaça que possuem de ser excluídos (LOPES, LOCKMANN, HATTGE, 2010).

A escola pode ser considerada umas das instituições (como as prisões, os hospitais, hospitais psiquiátricos e as fábricas) que tem por finalidade desenvolver na população a um determinado saber, oferecendo condições para a educação do indivíduo, de forma que ele conduza a si próprio e ao outro, a partir do imperativo da inclusão.

Assim, entendo que o Estado produz processos de subjetividades inclusivas que levam as pessoas a enxergarem a inclusão não mais como uma condição, e sim como uma obrigação. “Todos são responsáveis por si e por todos” (LOPES e FABRIS, 2013a, p. 67), todos devem ser incluídos pela sociedade.

Atualmente, com os investimentos governamentais direcionados à população através de campanhas de conscientização em favor da inclusão, possibilita-se que a população seja subjetivada pela verdade da inclusão. E ainda, “a inclusão parece ter conseguido um status de verdade que não se pode mais pensar fora de seus limites” (LOPES e VIEIRA-MACHADO, 2015). A população não consegue mais enxergar o outro fora da inclusão, entende que todos estão *incluídos,* mesmo quando ocorre o inverso.

[52] Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao curso de Pedagogia da Unisinos.

A análise da inclusão, como prática de governamento da atualidade, leva-me a compreender que ela intenciona garantir na população condições de segurança, de forma que todos possam entrar e permanecer no jogo do neoliberalismo. Cito:

> Já nas instancias de controle que surgem a partir do século XIX, o corpo adquire uma significação completamente diferente; ele não é mais o que é supliciado, mas o que deve ser formado, reformado, corrigido, o que deve adquirir aptidões, receber um certo número de qualidades, qualificar-se como corpo capaz de trabalhar (FOUCAULT, 2002, p. 119).

Nesse contexto, na busca para se manter na racionalidade do mercado, a escola entra como uma instituição capaz de gerar saberes, e "possibilita a compreensão da inclusão como um imperativo neoliberal para a manutenção de todos nas redes do mercado" (LOPES, 2009, p. 112). É o Estado operando sobre a população ações que a levam a gerar meios para manutenção de seu próprio sustento e, com isso, a criar condições de se manter na rede de consumo.

Considerando as políticas de inclusão do sujeito surdo, é válido destacar que, a partir da década de 1990, a comunidade surda iniciou uma mobilização em busca do reconhecimento de sua língua, a Libras. Conforme Vilhalva, Arruda e Albres (2014) foi organizada uma Câmara Técnica intitulada "O Surdo e a Língua de Sinais"[53], que tinha como objetivo "propor subsídios para a legalização da Língua de Sinais para a pessoa surda e caracterizar a profissão do intérprete".

Durante a Câmara Técnica foi elaborado um documento que visava reafirmar a importância da Língua de Sinais para o surdo. Citando as autoras, seguem algumas partes do documento elaborado pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE):

> A Língua de Sinais era reconhecida, cientificamente, como um sistema linguístico de comunicação gestual-visual, com estrutura gramatical própria e oriunda das comunidades surdas no Brasil;
>
> Não há comunicação efetiva entre surdos e ouvintes: os ouvintes não dominam a língua de sinais e os surdos não dominam a língua portuguesa quer na modalidade oral, quer na escrita (VILHALVA, ARRUDA e ALBRES, 2014, p. 15-16).

[53] Realizada entre 08 a 11/08/1996, em Petrópolis (Rio de Janeiro).

Segundo Lopes (2011, p. 33), no V Congresso Latino-americano de Educação Bilíngue para Surdo[54] há uma continuidade dos movimentos em prol as mudanças na forma de o surdo se olhar, de viver sua surdez. Mudanças baseadas sob a perspectiva de uma comunidade com uma língua e cultura específica. Nesse Congresso, em que participaram centenas de surdos, foi redigido um documento intitulado “A Educação que nós Surdos Queremos”. De acordo com Lopes:

> O documento continha esclarecimentos sobre a forma como os surdos gostariam de ser narrados; diretrizes surdas para a educação (desde a educação infantil); discussões acerca da Língua Brasileira de Sinais; o direito ao intérprete e a necessidade do reconhecimento pelo Estado, da Libras como língua oficial (LOPES, 2011, p. 33).

Na esteira dessas discussões em torno da Língua Brasileira de Sinais, foi elaborada a Lei 10.436/2002 que legalizou e reconheceu a Libras como língua oficial da população surda brasileira, sendo regulamentada anos depois por meio do decreto 5.626/2005. A partir do reconhecimento da Libras foram produzidos discursos em busca de uma efetivação da educação bilíngue, baseada numa proposta que possibilitava o surdo ser conduzido pela sua diferença cultural e pelo domínio da Língua Brasileira de Sinais.

Em 2005 foi implementado o CAS no Espírito Santo[55], no mesmo espaço onde funcionava a EEE Oral e Auditiva. Houve uma substituição da estrutura pedagógica existente na escola especial, até então embasada na “correção do surdo”, estimulando a capacidade de leitura orofacial desse sujeito. Nesse momento, o Centro foi criado tendo como referência a condição bilíngue do surdo, que se comunica com os não surdos por meio da Língua de Sinais. Os professores passaram então a ser substituídos gradativamente por não se adaptarem à proposta bilíngue adotada pelo Estado a partir da emergência da inclusão.

> Os professores foram treinados para trabalhar o método oral. Aí, o que aconteceu? Foi quando começou a surgir o movimento da Libras. Os alunos começaram a reivindicar que os professores deixassem de usar o método

[54] Realizado em Porto Alegre, em 1999.

[55] Segundo Martins (2004, p. 61) o CAS faz parte do Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos, que resulta “[...] do trabalho e da parceria do MEC (representado pela Secretaria de Educação Especial e pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos), com as Secretarias de Educação, instituições de ensino superior, organizações não-governamentais e entidades filiadas à Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis)”.

> oral, para trabalhar a Libras. Então houve um impasse, porque a equipe docente era toda formada para trabalhar a oralização, e precisava de gente para trabalhar a Libras (Professor Ouvinte 3 Vix).

Vale ressaltar que professores surdos passaram, a partir de 2006, a ser contratados para lecionarem no Centro. Cito:

> Tomando como base o que se constitui hoje em uma espécie de "norma bilíngue" como um regime de verdade, temos um deslocamento do profissional modelo para atuar na educação de surdos. Nos curvamos a verdade de que o que hoje identificamos em nosso discurso como aquele que deve ser professor de surdos aceitável, teríamos um modelo de um surdo militante, bilíngue, acadêmico e que domine a arte do ensino em Libras [...] e que mostre o quanto ser surdo é uma superação (VIEIRA-MACHADO, 2016, p. 146).

Por ser uma instituição subordinada ao Estado e por estar voltada para a educação de surdos, o CAS pode ser considerado parte de um dispositivo estatal que age nas ações de governamento e subjetivação do surdo, produzindo sujeitos subjetivados pelos discursos gerados pela comunidade surda em favor da Língua de Sinais.

Atualmente, o termo ouvintismo está em desuso e as práticas no Centro não são mais voltadas para a reabilitação da fala do deficiente auditivo. Entendo que o Estado, ao investir na manutenção do surdo como surdo[56], possibilita a emergência de uma melhor condição do gerenciamento do risco que eles poderão trazer para a população a ser governada.

Assim, entendo que no momento atual da história, o surdo hipervalorizado é aquele usuário da Libras. É possível observar essa ideia na fala dos professores numa reunião para construção do Projeto Político e Pedagógico do Centro:

> O CAS existe para o surdo e para aqueles que buscam o conhecimento da Libras;
>
> O CAS existe para potencializar o conhecimento curricular educacional em Libras e na Libras aos surdos, e também promover o ensino da mesma aos demais que assim desejam;
>
> O CAS precisa ser um ambiente de aprendizado da Libras sem distrações, com o foco na estrutura dos sinais e ensino-aprendizagem da Língua de Sinais, com o professor surdo como referência (CAS, 2015).

[56] Estou me referindo ao surdo que vive a sua condição de surdez, com uma língua e cultura específica.

O Centro está organizado em quatro núcleos e, em cada um deles, há uma atividade específica voltada para a educação de surdos[57]. Em todos os núcleos a Libras é constituída como um regime de verdade que opera na construção dos saberes daqueles sujeitos que, surdos ou não, são envolvidos pelas atividades do CAS.

Seguindo essa linha de pensamento, o surdo normal é aquele que possui um conhecimento básico em relação aquisição da Libras e que busca os professores do Centro para aprender ou aprofundar esse saber. O surdo que não aceita ser subjetivado pelas práticas, discursivas ou não, da Língua de Sinais pode ser considerado anormal pela comunidade surda que se relaciona no espaço escolar do CAS. Conforme apresento nos excertos abaixo:

> Eu não conseguia ensinar para este aluno implantado, então chamei a direção do CAS e expliquei que o aluno não estava aprendendo, pois o aluno era acostumado a falar (oralizar) e não estava acostumado com a Libras. Ele ainda estava aprendendo a Língua de Sinais, era um processo novo para ele [Professor Surdo 5 Caxu].
>
> Então, quando os alunos que utilizavam o aparelho auditivo percebiam a chegada dos alunos implantados, os mesmos retiravam e guardavam, pois não queriam ser igualados. Eles queriam ser vistos igualmente aos surdos do CAS que utilizavam a Libras [Professor Surdo 6 Caxu].
>
> São dois irmãos oralizados que não aceitam a Libras. Eles só vem ao CAS para a aula de matemática. Eu não concordo, já reclamei, mas não adianta. É direito deles [Professor Surdo 1 VV].
>
> Foi difícil quando ele voltou a estudar aqui no CAS, ele não queria! Não queria! Então nós fomos chamando... Lembra? Nós fomos conversando com ele, mostrando os sinais, "mostrando a coisa", a partir daí ele começou a interagir com os outros alunos. Agora tira de letra [Professor Ouvinte 4 Caxu].

Sob essa perspectiva, o Estado passou a contratar professores que tivessem "um certo domínio"[58] da Língua de Sinais para atuarem no AEE ao surdo no Centro. Assim, desde 2009 até a atualidade, nos editais publicados pela Secretaria de

[57] Os quatro núcleos que compõem o CAS já foram descritos anteriormente.

[58] Entendo como "um certo domínio" uma vez que diante da carência de formações para professores de surdos bilíngues no estado, há dificuldades de contratar professores fluentes em Língua de Sinais nas cinco áreas de conhecimento exigida pelo edital. É possível dizer que, fazendo uma análise dos três CAS do Espírito Santo, apenas o professor surdo e os intérpretes dominam a Libras com fluência.

Educação referentes à contratação de professores de surdos para atuarem no CAS, exigem-se como pré-requisitos curso de Libras Básico e Intermediário de Libras, com carga horária de 120 horas cada.

Vale ressaltar que ambos os cursos eram ministrados no Centro até o primeiro semestre de 2015. A partir do segundo semestre do mesmo foi criado um curso voltado para professores da Rede Estadual, Municipal e IFES (Instituto Federal do Espírito Santo), que pretendem atuar no AEE ao surdo: Curso Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Auditiva, com carga horária de 180 horas. Segundo o Edital Nº 022/2016 publicado pela Secretaria de Educação, o referido curso tem como objetivo,

> [...] qualificar profissionais da educação para atender alunos com *necessidades educativas especiais (Deficiência Auditiva)*[59], subsidiar e desenvolver práticas pedagógicas inovadoras que possibilitem o acesso dos discentes ao currículo escolar.

Esse curso gera uma expectativa nos professores que buscam o saber gerado a partir da Libras:

> Eu preciso aprender Libras. É uma expectativa imensa que eu tenho. Que a parte teórica é fundamental também complementa bastante o curso, mas o meu interesse maior no curso de DA é aprender LIBRAS. Porque no AEE a gente tem bastante noção como acontece e como tem que acontecer, mas pros Surdos a gente tem bastante, mas LIBRAS eu não domino, eu sou analfabeta em LIBRAS que é uma língua importante hoje em dia. Vou me sentir muito mais incluída, eu preciso me incluir [Professor Ouvinte 7 Caxu].

Como foi mencionado anteriormente, o CAS, no Núcleo de apoio didático pedagógico que tem a função de apoiar alunos surdos e deficientes auditivos matriculados no ensino regular[60], no contra turno. É válido dizer não só que as aulas são ministradas nas cinco áreas de conhecimento (Libras, Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza I e II, Ciências Humanas) em Libras, para alunos que

[59] É interessante observar que, mesmo após a emergência do imperativo da inclusão, a Secretaria continua a manter o termo “necessidades especiais”. Tendo como base a pesquisa de Rech (2010, p. 103), posso dizer que sou favorável a utilização da nomenclatura adotada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sancionada em 2007.

[60] Além do AEE ao surdo, segundo a proposta do MEC (2005), o CAS tem a função de apoiar os professores e comunidade surda, por meio de um acervo de materiais e equipamentos específicos necessários ao processo de ensino aprendizagem.

interagem com os outros por meio da Língua de Sinais, mas também que os mesmos são divididos por grupo, tendo como referência sua aquisição da Libras, como é possível analisar na fala do professor entrevistado:

> Esses grupos, conforme eles são organizados pela potencialidade que eles têm, e pelas dificuldades que eles têm, eu acabo, aqui na sala de língua portuguesa, eu trabalho o mesmo texto com todos eles, mas por conta das dificuldades cada texto, o texto pra cada grupo é abordado de uma forma diferente. Então o primeiro grupo que não tem uma fluência em língua de sinais, e conhecimento mínimo de leitura e escrita, né, eu já abordo o texto de uma forma diferente, eu uso mais imagens, e trabalho palavras e sinais que eles conhecem para aquela palavra. No segundo grupo, que já tem um conhecimento maior, tanto em língua de sinais, quanto de leitura e escrita, eu já posso entrar no texto de uma forma mais profunda, né, eu vou falando se eles compreenderam, como eles podem me explicar aquele texto, se eles têm dificuldade em alguma palavra. O outro grupo mais avançado já tem fluência na língua de sinais, uma boa compreensão de leitura e escrita [Professor Ouvinte 6 Vix].

Também são criados recursos visuais que possibilitam ao surdo se ver, entender sua existência como um ser que possui uma diversidade cultural e linguística diferenciada daquela do sujeito não surdo:

> Elaboramos umas fichas com imagens para que os alunos visualizem e memorizem. Confeccionamos jogos com imagens e os mesmos nomes ensinados, e assim trabalhamos com os alunos surdos. É um trabalho demorado, não é rápido [Professor Surdo 1 Caxu].

Figura 5 (Fonte: CAS)

Figura 6 (Fonte: CAS)

Observando as práticas do CAS na atualidade, entendo que os sujeitos que se relacionam no Centro são subjetivados pelos saberes da Libras, além de serem conduzidos pela inclusão por “entende-la como uma verdade, por princípio boa para todos” (LOPES e VIEIRA-MACHADO, 2015). Assim impera o discurso de que a inclusão do aluno surdo ocorre apenas no CAS.

> Incluído. Aqui ele está incluído, porque aqui tudo ocorre na língua dele. Então se é um recado, se é uma atividade, tudo é pensado para ele [Professor Ouvinte 5 Vix].
>
> Para os ouvintes ele é um deficiente nas escolas por que ele é diferente, ele não escuta, ele fala de uma forma diferente, então ele é um deficiente... E aqui não! Ele é igual a todo mundo [Professor Ouvinte 3 Caxu].

Partindo do pensamento de Lopes e Thoma (2013), “a pessoa com surdez tanto pode ser vista como deficiente auditiva quanto pode ser vista como surda ou membro integrante de uma comunidade visual e linguística específica”. Assim, analisando o CAS, entendo que o centro integra um dispositivo de normalização que promove práticas de governamento, com a intenção de manter o surdo em sua subjetivação e de garantir a manutenção do discurso, um discurso que pode conduzir a um jeito de ser surdo hipervalorizado e subjetivado, tanto pelas práticas de normalização ouvintistas, quanto pelos saberes da Libras.

# 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *Não há uma forma única de ser surdo e não há uma única essência acima de qualquer atravessamento cultural; há, sim, representações códigos, sentimentos compartilhados por um grupo de pessoas, todos forjados por experiências vivenciadas por sujeitos surdos diferentes e em espaços distintos.*
>
> *LOPES (2011, p. 88)*

Ao finalizar esta dissertação, confesso que percorri um longo caminho até o momento em foi necessário colocar um ponto final nas escritas, questionamentos, descobertas e pensamentos recorrentes a este trabalho. Apropriando-me do pensamento de Masschelein e Simons (2014, p. 66), não intenciono avaliar ou julgar as práticas educacionais que ocorrem na Escola Especial de Educação Oral e Auditiva, e atualmente no CAS, que possibilitaram, e ainda possibilitam, uma hipervalorização de diferentes modos de ser surdo.

Tenho convicção de que, durante o processo de análise dos dados, entrevistas, artigos, pesquisas que me foram possibilitadas no desenvolvimento deste empreendimento, fui transformada pelas verdades apropriadas por mim, e que resultaram no trabalho que agora se encerra. Recorro ao pensamento de Foucault, para refletir: “Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo” (FOUCAULT, 2014d, p. 21). Assim, me permiti ser inspirada e, por conseguinte, me permiti inspirar outras pessoas a pensarem comigo, em nome do cuidado de si e do outro.

Na busca pela compreensão de meu objeto de pesquisa, recorri às ferramentas conceituais cunhadas por Michael Foucault – governamentalidade, subjetivação e normalização – para problematizar as práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo no CAS, o que fiz utilizando uma metodologia do tipo etnográfica. Tudo isso contribuiu para o desenvolvimento deste trabalho.

No que diz respeito ao conceito de hipervalorização, intenciono partir para a hipervalorização do sujeito surdo que tem se relacionado ao espaço escolar do CAS. Mas, por que não denominar o que analiso apenas “valorização”? Ou ainda “supervalorização”? Fazendo uma análise etimológica dos termos valorização, supervalorização e hipervalorização, encontro as seguintes definições: a) valorização significa dar valor, aumentar o valor, ato ou efeito de valorizar; b) supervalorização exprime a ideia de superioridade; c) hipervalorização designa um alto grau que excede o limite do normal.

Ainda fazendo menção aos prefixos “super” e “hiper” encontro a definição de que ambos os termos correspondem a palavras de línguas aparentadas, respectivamente, o latim super e o grego hupér, de significado equivalente e com a mesma etimologia — o indo-europeu *uper-, “sobre”[61]. Porém, em utilização na língua portuguesa, o termo “hiper” representa uma intensificação do “super”. Dessa forma, denomino “hipervalorização” para problematizar as práticas educacionais geradas no CAS que, em distintos tempos históricos, hipervalorizavam aquele o discente surdo oralizado que se aproximava da normalidade ouvinte e que atualmente hipervalorizam o discente surdo, baseando-se na noção de surdo como diferença cultural e linguística.

Uma das questões abordadas neste estudo é: *como as práticas de inclusão se cruzam com a hipervalorização de diferentes modos de ser surdo?* O Estado, ao acionar o imperativo da inclusão, gera a produção de verdades relacionadas a educação de surdos na atualidade. Dentre essas verdades está o direito do aluno surdo de receber o AEE no CAS (no contraturno) através da (e unicamente) Libras. Dessa forma, posso considerar que as práticas produzidas no CAS na atualidade possibilitam na hipervalorização do discente surdo fluente na Língua Brasileira de Sinais.

E, ainda, retomando a problemática abordada no final do sexto capítulo: *De que forma a invenção da identidade surda cria um jeito de ser surdo hipervalorizado?*

[61] Ver: https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-etimologia-e-o-significado-dos-prefixos-super--hiper--e-mega-/29806

Segundo Lopes e Thoma (2013, p.113), “é interessante afirmar que a identidade surda (...) é uma invenção que permite aos sujeitos barganharem direitos e espaços, porém não é suficiente para definir todos aqueles que politicamente se declaram surdos”. A invenção da identidade surda ao definir que o surdo hipervalorizado é o oralizado, tende então a excluir o usurário das Libras e, ainda, o implantado, e assim sucessivamente. As mesmas autoras, para abordar a identidade citam Foucault[62]: “É muito enfadonho ser sempre o mesmo. Nós não devemos excluir a identidade se é por meio desta identidade que as pessoas encontram seu prazer, mas não devemos considerar esta identidade como regra ética universal”.

Fui conduzida a analisar as práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo no contexto educacional do CAS após muitas reflexões e discussões com nosso grupo de pesquisa, o GIPLES. Ao iniciar este empreendimento intencionei problematizar tendo como referência os estudos foucaultianos, colocando sob suspeita qualquer forma de verdade numa tentativa de pensar na possibilidade de que essas práticas de hipervalorização geravam, e ainda geram, formas de in/exclusão em surdos que não se enquadram na norma sustentada pela instituição a partir das ações de condução investidas pelo Estado sobre a população.

Assim, o CAS é analisado como uma peça de uma engrenagem que faz acontecer as práticas de governamento, possibilitando a instauração e subjetivação do sujeito a um jeito de ser surdo hipervalorizado. Essas práticas são garantidas pelo discurso num determinado período da história, no caso deste trabalho, no período da integração e inclusão escolar no Espírito Santo.

Partindo deste entendimento, recorro à noção da matriz da experiência proposta por Foucault. Assim, a partir dos três eixos – saber, poder e subjetivação – propostos por essa matriz ou foco de experiência, como denomina o filósofo, analiso a surdez no momento da integração e no da inclusão escolar. Sob a primeira perspectiva, o surdo hipervalorizado era aquele que conseguia se aproximar da proposta pedagógica de reabilitação da fala. Sob a segunda, a atual, educação inclusiva, o

[62] LOPES e THOMA (2013, p. 113 Apud FOUCAULT, 2005, p. 33).

surdo hipervalorizado é aquele que utiliza a língua brasileira de sinais, sendo representante de uma comunidade linguística específica.

Durante a produção deste trabalho, tive a oportunidade de repensar o projeto arquitetônico do CAS e relacioná-lo com as práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo. Analiso assim o prédio tanto em sua estrutura física, quanto em sua atuação como uma instituição escolar que, ao agir como um operador das práticas de governamento do Estado, implantando tecnologias e discursos específicos que possibilitam ao discente surdo uma determinada forma de subjetivação.

Na esteira desse pensamento, procuro relacionar o projeto arquitetônico do CAS com o Panóptico idealizado por Benthan, no século XIX, uma proposta que, entendo, visava manter o discente surdo sob constante vigilância e, assim, torna-lo dócil na perspectiva de integrá-lo um corpo social. Com relação à arquitetura e às práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo, entendo que o Estado, ao decidir construir uma escola para surdos, numa época em que as políticas educacionais estavam voltadas para a normalização desse sujeito, nomeado neste momento da história como deficiente auditivo, intencionava hipervalorizar o discente surdo que se aproximava da norma audista. Ao olhar para a planta do prédio é perceptível que a mesma possui o formato de uma cóclea, hipótese levantada neste empreendimento.

E, ainda, ao analisar o CAS e suas práticas educacionais abordei que a escola não apenas é espaço pedagógico, mas também um ponto de encontro e de lutas, uma referência para o surdo na atualidade, um local em que muitas marcas surdas foram e são construídas.

Enfim, é possível ainda levar em consideração algumas reflexões, a saber: O que leva a instituição escolar, neste caso o CAS, a hipervalorizar um jeito de ser surdo, se a educação é humana? Por que marcar o sujeito surdo numa determinada forma de ser se ele é humano e, além disso, é possível que ele responda aos estímulos propostos pelos docentes a partir das práticas educacionais estabelecidas pela instituição. Segundo Biesta, a educação é focada no cultivo da pessoa humana:

> Aqui a tarefa e a finalidade da educação não são compreendidas em termos de disciplina, socialização ou treinamento moral, isto é, em termos de inserção e adaptação, mas é focada no cultivo da pessoa humana ou, em outras palavras, no cultivo da humanidade do indivíduo (BIESTA, 2013, p.16).

Assim, esta dissertação de mestrado, consciente do percurso que foi trilhado por mim possibilitou o desenvolvimento desta investigação num constante exercício de atenção e estar atento.

> Assim, a investigação e-ducativa e-duca o olhar e o torna atento. Estar atento é em certo sentido estar aberto ao mundo. Significa estar presente no presente, estar ali de modo que o presente possa ser apresentado a mim, [...] de modo que eu fique ex-posto diante do presente e possa me transformar, contagiar, ou e-ducar-me, e que, de alguma forma meu olhar seja libertado (pela autoridade do presente). Essa é a atenção que permite a experiência (MASSCHELEIN e Simons, 2014, p 48).

Fundamental estar atento a uma tentativa de visualizar além de qualquer perspectiva proposta pelo presente. As escolhas feitas por mim no decorrer deste caminhar investigativo possibilitaram a constituição de questionamentos e me conduziram na tomada de determinadas decisões “com uma carga de responsabilidade: o que há para ver, ouvir, pensar” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 51) em relação à pesquisa.

Isso faz com que certos significados e definições, que provavelmente se constituirão, sejam também passíveis a novas problematizações. Minhas escolhas foram apenas algumas diante de tantas possibilidades de se pensar as práticas educacionais constituídas no CAS que podem conduzir a numa hipervalorização de diferentes modos de ser surdo no contexto educacional.

# 10 REFERÊNCIAS


BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436/2002.** Brasília, 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto 5.626/2005. Brasília, 22 de Dezembro de 2005.

(2008) Centro de Atendimento de Profissionais da Educação às Pessoas com Surdez – CAS, Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo.

BALESTRIN, P. A.; SOARES, R. "Etnografia da Tela": uma aposta metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.);. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação***.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 87-110.

BENTHAM, Jeremy. O Panóptico. In_____: BENTHAM, Jeremy [et al.] TADEU, Tomaz (org.) **O Panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 18 – 87.

BOMFIM, Adriana L. M.; OLIVEIRA, Aurelina S. B. de; LOPES, Regina M; A Reconstrução da Imagem de uma Escola de Surdos. In_____: **Seminário Nacional de Pedagogia Surda. Educação de Surdos**: Práticas e Políticas Educacionais. Vitória: UFES, Centro de Educação, 2007.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COUTO-LENZI. Álpia. **Cinquenta Anos:** uma parte da história da educação de surdos. Vitória: AIPEDA, 2004.

EDUCAÇÃO. **A educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, Porto Alegre, 1999.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino.** Vitória, 2010.

FELIPE, Tanya A. **Políticas Públicas para a Inserção da Libras na Educação de Surdos**, Revista Informativo-Científico Espaço/INES. Rio de Janeiro, nº 25/26, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000. p. 209 – 227.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 3ª ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. Curso no Collège de France (1982 -1983). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A Coragem da Verdade:** O governo de si e dos outros II. Curso no Collège de France (1983 -1984). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. Curso no Collège de France (1979 - 1980). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Forence universitária, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento das prisões**. 42ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014c.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2014d.

FOUCAULT, Michel**. História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 1º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014e.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Forence universitária, 2015.

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

GALLO, Sílvio. **Em torno de uma educação menor**. In_____: Educação & Realidade – Dossiê Gilles Deleuze. Porto Alegre, v. 27 n. 2, jul./dez. 2002.

GALLO, Sílvio. **Em torno de uma educação Menor: variáveis e variações.** 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt13_trabencomendado_silviogallo.pdf. Acesso em 27 de Maio de 2016.

GARCIA, Célio. Resistência a partir de Foucault. In: PASSOS, Izabel C. F. (org**.**). **Poder, normalização e violência:** incursões foucautianas para a atualidade. 2ª ed. Belo Hrizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 109-118.

KRAEMER, Graciele Marjana. **Estratégias de governamento dos sujeitos surdos para e na inclusão escolar.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

KLEIN, C; DAMICO, J. O Uso da Etnografia Pós-Moderna para a Investigação de Políticas Públicas de Inclusão Social. In_____: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÌSO, Marlucy Alves (orgs.);. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação***.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 63-86.

LOPES, Maura C. **A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos.** In_____: THOMA, Adriana da S.; LOPES, Maura C. (Org.). A invenção da Surdez: cultura, alteridades, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 33 – 55

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOPES, Maura C.; THOMA, Adriana da S. **Subjectivation, normalisation et constitution de l'éthos sourd:** politiques publiques et paradoxes contemporains. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation. No 64. 4º trimestre 2013. Disponível em: http://laboutique.inshea.fr/site/Nras/n64/10Corcini_Lopes_DaSilva_Thoma.pdf. Acesso em 1º de março de 2015.

LOPES, M. C., & FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação***.* Belo Horizonte: Autêntica, 2013a.

LOPES, Maura C.; FABRIS, E. H. O GEPI e como nos tornamos o que somos. In: FABRIS, Eli t. H.; KLEIN, Rejane R. (orgs.) **Inclusão e Biopolítica.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013b.

LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (orgs.); **Inclusão escolar:** conjunto de práticas que governam*.* Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane M. **Inclusão como matriz de experiência**. Pro-posições, v. 25, n. 2, Campinas, maio/ago. 2014. ISSN: 0103-7307. Diponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072014000200010&script=sci_arttext. Acesso em 08 de junho de 2015.

LOPES, Maura Corcini; VIEIRA-MACHADO, Lucyenne M. da Costa. **Experiências Docentes: é possível viver com o outro desde fora da inclusão.** 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT13-4314.pdf. Acesso em: 19 de Outubro de 2015.

MARTINS, Edileuza Alvez. **Os alunos surdos no ensino regular: o que dizem os professores**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade federal do Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande – MS: UFMS, 2004.

MASSCHELEIN, J., & SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MELLO, Vanessa Sheid Santanna de. **A Constituição da comunidade surda no espaço da escola: fronteiras nas formas de ser surdo**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MENEZES, Eliana Perreira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva.** Tese (tese de doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MILLER, Jacques-Alain. A máquina panóptica de Jeremy Bentham. In: TADEU, Tomaz (org.) **O Panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 89 - 124.

MORGENSTERN, Juliane Marschall; WITCHS, Pedro Henrique. **Práticas de si na produção de subjetividades surdas brasileiras.** 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4427.pdf. Acesso em: 19 de Outubro de 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras Incompletas**. São Paulo: Abril Cultural, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia da Ciência**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação e Currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÌSO, Marlucy Alves (orgs.);. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação***.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

RECH, T. L. **A Emergência da inclusão escolar no governo FHC:** movimentos que a tornaram uma verdade que permanece. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010. 186f.

RECH, Tatiana L. **Inclusão educacional como estratégia biopolítica**. In: FABRIS, Eli t. H.; KLEIN, Rejane R. (orgs.) Inclusão e Biopolítica. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault.** Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2011.

ROSE, N. **Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetivação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Na oficina de Foucault**. Disponível em: http://www.michelfoucault.com.br/files/Na%20oficina%20de%20Foucault%20%20Editorado%20Final%20-%20dez%2006.pdf. Acesso em 06 de abril de 2015

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & A Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v.12, n.1, p.147-166.

VEIGA-NETO, Alfredo; RECH, Tatiana L. **Esquecer Foucault?** Pro-posições, v. 25, n. 2, Campinas, maio/ago. 2014. ISSN: 0103-7307. Diponível em:

http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072014000200004. Acesso em 06 de março de 2015

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura C. **Inclusão como dominação do outro pelo mesmo**. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/veiga-neto-lopes-inclusao-como-dominacao.pdf. Acesso em: 19 de Janeiro de 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Minimae parabolae**. In_____: FABRIS, Eli t. H.; KLEIN, Rejane R. (orgs.) Inclusão e Biopolítica. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Incluir para excluir**. In_____: LARROSA, J; SKLIAR, C. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. 2ª ed. Belo Horizante: Autêntica Editora, 2011b. p. 105-118.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa. **Os surdos, os ouvintes e a escola:** narrativas, traduções e histórias capixabas. Vitória: EDUFES, 2010.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa. Formação de professores de surdos: dispositivos para garantir práticas discursivas. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1600/1483. Acesso em: 18/03/2016.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa. **Professores de Surdos: educação bilíngue, formação e experiências docentes**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.

VILHALVA, Shirley; ARRUDA, Cícera Celma C. de; ALBRES, Neiva de A. desafios na Formação Continuada de Profissionais para Educação Inclusiva e Bilingue de Surdos: o CAS como política de ação do MEC. In: ALBRES, Neiva de A.; NEVES, Sylvia Lia G (Org). São Paulo: FENEIS, 2014. p. 13 – 43.

WITCHS, Pedro H. **A educação de surdos no estado novo: práticas que constituem uma brasilidade surda**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

# ANEXO

# ROTEIRO DA PESQUISA

Conversar (entrevista aberta) buscando entender a partir da perspectiva dos professores, e gestores, em relação à educação de surdos e o papel da Escola Especial de Educação Oral Auditiva (Vitória) e do CAS para a manutenção da integração e inclusão desse sujeito. Além de coletar informações referentes à arquitetura do CAS, na época em que o prédio foi construído:

A) Os diretores do CAS de Vila Velha e Cachoeiro;
B) Profissionais surdos e ouvintes (equipe do AEE e Libras) do CAS de Vitória, Vila Velha e Cachoeiro de Itapemirim;
C) Ex professoras ouvintes da Escola Especial de Educação Oral e Auditiva de Vitória.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa de mestrado da linha de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). A pesquisa, intitulada *Práticas de Hipervalorização de Diferentes Modos de Ser Surdo no Contexto Educacional do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação de Atendimento às Pessoas com Surdos (CAS) no Estado do Espírito Santo* tem o objetivo de compreender os efeitos da hipervalorização de um jeito de ser surdo a partir das práticas educacionais que constituem diferentes modos de ser surdo. Solicito a sua participação na pesquisa concedendo uma entrevista aberta sobre os trabalhos que vem realizando ou que já realizou na EEE Oral e Auditiva, ou atualmente o CAS, educação de surdos e o papel do CAS para a manutenção da integração e inclusão do discente surdo.

As informações obtidas na pesquisa serão utilizadas em estudos e sua identidade jamais será divulgada. Portanto, em nenhum momento você será exposto a algum risco se participar da pesquisa e nem possuirá algum envolvimento financeiro com ela. Caso haja algum descontentamento com a pesquisa, você poderá se recusar a continuar participando. Depois de realizadas as transcrições da entrevista aberta, a pesquisadora lhe encaminhará, por e-mail, a versão final da transcrição para receber o seu aceite final.

Este documento, constando os compromissos assumidos entre a pesquisadora e sujeitos da pesquisa, será assinado pelas partes envolvidas em duas vias. Uma ficará sob a responsabilidade dos sujeitos da pesquisa e a outra via ficará sob a responsabilidade da pesquisadora do projeto de pesquisa.

Pelo exposto acima, eu, _____, concordo em participar da pesquisa e autorizo a utilização das informações desde que minha identidade não se torne pública. Afirmo a liberdade em me negar a participar da pesquisa em qualquer momento que uma das partes não cumprir o colocado nesse termo de compromisso.

_____

Assinatura do Participante da Pesquisa

_____, ES, _____, _____ de 2015.