

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DISPOSITIVO DE NORMALIZAÇÃO DA ALTERIDADE SURDA

Kamila Lockman
Madalena Klein
Paula Henning

Resumo

Este artigo apresenta uma investigação que teve como objetivo analisar os discursos sobre os sujeitos surdos que circulam nos espaços de educação inclusiva. Foram coletados pareceres descritivos de alunos surdos atendidos na modalidade de inclusão em quatro escolas – três da rede pública e uma da rede particular. Debruçamo-nos sobre esse conjunto de documentos tentando pinçar dali aqueles discursos que vêm produzindo verdades sobre os sujeitos surdos. Foi possível identificar algumas regularidades discursivas que foram recortadas, agrupadas e classificadas nas seguintes unidades analíticas: Falocentrismo, Patologização e Disciplinamento. Argumentamos que a inclusão escolar funciona como um dispositivo de normalização da alteridade surda procurando aproximá-la da normalidade de se comunicar e de se comportar, entendendo a surdez como uma patologia.

Palavras – chave: educação inclusiva – dispositivo de normalização – alteridade surda.

INCLUSIVE EDUCATION: A NORMALIZING DEVICE FOR THE DEAF

Abstract

This paper presents an investigation which aimed at analyzing the discourse on the deaf who move around inclusive education environments. We collected descriptive profiles of deaf students in four schools – three public ones and a private one – and analyzed them in an attempt to single out those discourses that have produced truths about the deaf subjects. Some discursive regularities were identified, grouped, and classified in the following analytical units: Falocentrism, Patologization, and Disciplining. We argue that school inclusion works as a normalizing device for the deaf, since it tries to approximate them to normality regarding communication and behavior, and understands deafness as a pathology.

Key words: inclusive education; normalization device; deafness.

A trajetória investigativa: condições de possibilidades de olhar os discursos sobre os sujeitos surdos que circulam nos espaços de inclusão

Este texto apresenta um recorte de uma investigação mais ampla que teve como intencionalidade analisar os discursos sobre os sujeitos surdos que circulam nos espaços de educação inclusiva, através de uma pesquisa documental. Naquele momento, foram coletados pareceres descritivos de alunos surdos atendidos na modalidade de inclusão em quatro escolas localizadas no município de Novo Hamburgo/RS e os projetos político-pedagógicos de tais escolas. Porém, neste artigo, será apresentado um recorte da pesquisa, destacando algumas das análises desenvolvidas a partir dos discursos encontrados nos relatórios descritivos de tais alunos. Esses relatórios são desde pareceres avaliativos, até todo e qualquer escrito ou dito que se tenha arquivado na escola sobre esse aluno: fichas de encaminhamentos para especialistas, atas de conversas com a família, relatórios de setores que esse aluno frequenta, entre outros.

É importante explicar por que o desejo de trabalhar e analisar todos estes documentos, independente do setor, do caráter do documento ou do tempo em que ele foi escrito. Trata-se de capturar os diferentes documentos que materializam um "dizer sobre este sujeito surdo no espaço da escola inclusiva", no período em que nela ele se encontra. O que nos interessa aqui não é o documento propriamente, mas os discursos que ele contém; o que neste espaço é dito sobre este aluno surdo; como este aluno é descrito, narrado. Os documentos, aqui, são entendidos como a materialização desses discursos sobre os sujeitos surdos. Não pretendemos, ao analisá-los, interpretá-los ou verificar sua veracidade,

[...] tentar identificar sua lógica interna e algum suposto conteúdo de verdade que carregam, nem mesmo buscar neles uma essência original, remota, fundadora, tentando encontrar nos não ditos dos discursos sob análise, um já dito ancestral e oculto (VEIGA-NETO, 2005, p. 118).

Nosso objetivo com a análise de tais discursos é bem mais modesto. Procuramos olhar apenas para aquilo que é dito, que aparece em tais documentos. Não pretendemos desenvolver, neste trabalho, uma análise que pretenda identificar ou tentar interpretar conteúdos que estejam ocultos ou obscurecidos nas entrelinhas. "Tomo os discursos como monumentos, o que implica em operar sobre os ditos, sobre a superfície dos textos, sem buscar um suposto significado subjacente a sua materialidade" (SOMMER, 2005, p. 5). Aqui, interessa-nos simplesmente esta materialidade, os discursos que aparecem materializados nos documentos, o dito, o enunciável. O que está oculto é apenas oculto,

silêncio é apenas silêncio, e a eles não debruçamos o olhar, nosso interesse, nossa pesquisa.

Para isso, estabelecemos algumas aproximações com a perspectiva pós-estruturalista, utilizando autores como Michel Foucault, Jorge Larrosa, Alfredo Veiga-Neto e Carlos Skliar, que têm-nos auxiliado a trilhar por esses novos caminhos.

Cabe salientar ainda, que a perspectiva pós-estruturalista, que orienta este trabalho, apresenta-se como uma possibilidade, entre tantas outras, de olhar e analisar esses discursos. Não estamos, com isso, querendo dizer que esta é a melhor ou a mais verídica forma de trabalhar com discursos. Nesse sentido, aproximamo-nos de Ewald:

Nada de imposições, uma possibilidade entre outras; certamente que não a mais verdadeira que outras, mas talvez mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva que uma outra. E é isso que importa: não produzir algo de verdadeiro, no sentido de definitivo, absoluto peremptório, mas dar “peças” ou “bocados”, verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas. (2000, p. 26)

O entendimento de discurso que utilizamos neste trabalho é oriundo do pensamento de Foucault, o qual propõe uma tarefa inteiramente diferente, “que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2002, p. 56). Sendo assim, os discursos não representam simplesmente os objetos de que falam, mas fabricam, produzem e constituem esses objetos. Ou seja, ao descrever esses alunos através dos discursos materializados em relatórios avaliativos ou pareceres de especialistas, está-se, ao mesmo tempo, produzindo verdade sobre esses sujeitos.

A maior parte dos documentos analisados se constituem em relatórios avaliativos dos surdos incluídos nas escolas regulares. Esses relatórios são documentos que apresentam os resultados avaliativos dos alunos. Não estão ali para medir e avaliar as aprendizagens, mas, sim, para expressar os resultados destas aprendizagens. Os pareceres apresentam-se, na educação atual, como uma possibilidade “mais humana” de apresentar os avanços e as dificuldades dos alunos em comparação às “frias e duras notas escolares”. Sendo assim, argumenta-

se que encontraríamos, nos pareceres descritivos, a solução de expressar estes resultados sem a “frieza quantitativa”, caracterizando-os, dessa forma, como documentos “inocentes e inofensivos”, que não fazem nada mais do que descrever o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Contudo, gostaria de destacar que, ao descrever o desenvolvimento dessas crianças, estamos ao mesmo tempo produzindo

verdades que dizem o que é e o que deve ser uma criança-de-escola e um currículo para esta criança, as quais acabam se constituindo como parâmetros para julgar o que seja uma boa ou uma má criança e um bom ou mau desempenho escolar: portanto verdades que classificam, aprovam ou reprovam as crianças e também seus grupos sociais (CORAZZA, 1995, p. 49).

Sendo assim, questionamos: qual é a inocência de um documento que narra o que é um aluno surdo, e, juntamente com isso, diz também o que ele não é, não deve ser, não pode ser. Não há nada de inocente em um documento que descreve, captura e, ao mesmo tempo, constitui este sujeito a partir de relações de comparabilidade com o que ele deveria ser, ou se tornar. Por isso é que trabalhamos com o entendimento de que os textos descritivos presentes nos pareceres são também textos prescritivos, pois, além de descrever esse sujeito, também prescrevem o que ele deve se tornar, como ele deve se comportar, ou seja, eles normalizam maneiras de ser e de estar no mundo.

Debruçamo-nos sobre esse conjunto de documentos que compõem o *corpus* empírico da pesquisa, tentando pinçar dali aqueles discursos que vêm produzindo verdades sobre os sujeitos surdos. O primeiro passo foi a realização de uma leitura geral em todos esses documentos. Posteriormente a isso, foi possível identificar algumas regularidades discursivas, ou seja, aqueles discursos que constantemente estão presentes nesses documentos, que insistem em reaparecer. Os discursos foram recortados, agrupados e classificados nas seguintes temáticas que se constituíram nas unidades analíticas da investigação: 1) Falacentrismo, que engloba aspectos referentes à comunicação e à socialização dos sujeitos surdos dentro de escola; 2) Patologização, que apresenta diferentes estratégias de normalização da diferença surda, como o uso do aparelho auditivo e a leitura labial, identificando o surdo como deficiente e a surdez como justificativa de não-aprendizagem; 3) Disciplinamento, que se refere a todas essas práticas disciplinares que

vêm sendo exercidas pela escola desde a sua invenção na era Moderna. Nota-se que muitas das temáticas criadas relacionam-se com processos de normalização da diferença surda; entre elas, o uso do aparelho auditivo e a preocupação com o desenvolvimento e a articulação da fala. Porém, também nesses documentos se encontram algumas dispersões que aparecem solitariamente em meio a esses discursos, mas nem por isso eles podem deixar de ser analisados, como é o caso da presença da Língua de Sinais em um dos espaços investigados. Uma das marcas surdas mais evidenciadas na ordem do discurso atual da educação de surdos é justamente a Língua de Sinais. Porém, nos documentos analisados, essa marca é obscurecida pela predominância de aspectos reabilitadores, que colocam o ser surdo em um constante processo de comparabilidade com o ser ouvinte. Por ser um dos aspectos mais relevantes à constituição do sujeito surdo cultural, a presença da Língua de Sinais em apenas um dos espaços investigados, torna-se importante para fazer parte desta pesquisa, não apenas por se caracterizar como uma dispersão discursiva, mas, principalmente, por ser entendida como a língua oficial da comunidade surda.

Escola Inclusiva: maquinaria de docilização e normalização de corpos.

Através das análises realizadas nesse trabalho, foi possível entender a inclusão escolar como um dispositivo¹ de normalização da alteridade surda. Análises realizadas por Foucault ajudam-nos a entender que o dispositivo de normalização vem atravessando os diferentes tempos espaços da Modernidade realizando uma ortopedia dos corpos, mentes e almas anormais através de diferentes estratégias. Muitas instituições, como escolas, presídios, clínicas estão a serviço do dispositivo de normalização, pois existem na tentativa de moldar, ajustar, enquadrar e normalizar os sujeitos que desviam de uma medida comum.

Diferentes estratégias colocadas em funcionamento pelo dispositivo da inclusão escolar têm a intenção de aproximar o sujeito surdo da normalidade. Seja a normalidade de se comunicar ou a

¹ Utilizamos o termo dispositivo, a partir de Foucault, que o denomina como "um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos" (FOUCAULT, 1979, p. 244).

normalidade de se comportar, todas elas estipulam formas normais de viver a escolaridade, entendendo, assim, a surdez como um desvio, uma falta, uma perda, ou seja, como uma patologia.

Esse entendimento da surdez como uma patologia foi a condição de possibilidade da emergência de um campo que direciona suas práticas para estratégias de correção e reabilitação dos sujeitos surdos. Esse campo é composto por profissionais da Medicina, da Psicologia, da Pedagogia, da Fonoaudiologia, entre outros, que, através de saberes legitimados, enquadram esses sujeitos como anormais e exercem sobre eles mecanismos de normalização que também estão presentes dentro da escola, como poderemos observar no desenvolvimento desta pesquisa.

A partir das análises realizadas, percebe-se o quanto essa pedagogia corretiva ainda se sustenta em diferentes instituições educacionais, atendendo a uma funcionalidade de homogeneização e apagamento das diferenças.

O primeiro aspecto que gostaríamos de salientar é que esse entendimento da surdez como uma patologia vem acompanhado, é claro, por procedimentos de medicalização da surdez. Dentro dessa lógica, o surdo é aquele sujeito patológico, doente, que carrega consigo uma falta, uma perda, nesse caso, a da audição, sendo necessário tratá-lo, medicalizá-lo, normalizá-lo. Para isso, diferentes procedimentos são utilizados e recomendados, tanto pelos saberes médicos como pedagógicos. O procedimento mais nomeado, aquele que é incansavelmente citado nos pareceres descritivos, é o aparelho auditivo. Ele aparece como a primeira alternativa de normalização, quando a surdez é descoberta e identificada pela escola.

No ano passado foi feito exame e **solicitado o aparelho auditivo**" (ESCOLA A, 2001).²

Estão realizando vários exames, foi encaminhada para fazer audiometria e raioX [...] **Não usa aparelho, pois ainda não tem o resultado do exame** (ESCOLA B, 2005a).

² As citações em itálico referem-se a excertos dos documentos analisados. Pretendemos, assim, diferenciá-los das citações de autores que nos ajudam em nossa análise.

A recomendação do uso do aparelho auditivo, nos excertos mencionados, apresenta-se bastante problemática. Primeiramente, por ser mais uma das estratégias que o dispositivo de normalização coloca em funcionamento, com o intuito de transformar os surdos em algo que eles definitivamente não são, nem nunca serão: ouvintes. O segundo motivo apontado pelos próprios surdos é a imposição do uso deste aparelho, seja pela escola, pelo médico ou pela família. Eles salientam que se deve “respeitar a decisão do surdo em usar ou não aparelho de audição. Não impor o uso do mesmo. Nenhum surdo pode ser obrigado a usar aparelho auditivo, já que esta decisão deve ser consciente” (FENEIS, 1999, p. 2). Portanto, não deve haver imposição no uso do aparelho, mesmo que a escola considere a melhor alternativa. É o surdo que deve optar pelo uso ou não do aparelho ou de qualquer outro instrumento que lhe possibilite a audição.

Além de narrativas que simplesmente encaminham os alunos surdos para exames, com o objetivo de adquirir o aparelho auditivo, ainda é possível identificar falas que destacam o aparelho como uma possibilidade de solução para as dificuldades apresentadas na escola, como fica evidenciado no excerto abaixo:

Só iniciou o uso do aparelho auditivo no final da 1ª série. Em função disso **perdeu praticamente todo o ano letivo por falta de audição** (ESCOLA B, 2005b).

Neste caso, apresenta-se claramente o aparelho auditivo como um procedimento salvacionista para que a aprendizagem desse sujeito se efetive. Ou seja, para que ele aprenda na escola, é necessário que ele se aproxime do padrão ouvinte. Essa aproximação é proporcionada pelo uso do aparelho, que fornece a esse sujeito a possibilidade de escutar. Thoma já nos dizia que “para se sair bem na escola de ouvintes, é necessário se parecer com eles, viver a partir de suas referências sonoras, corrigir-se e ser “normal” (2005, p. 258). Essa relação entre sucesso escolar e normalidade está também presente nos discursos analisados, quando abordam a surdez como uma justificativa de não-aprendizagem.

Penso que seja necessário permanecer na 3ª série para superar as dificuldades trazidas desde a 1ª série **em função da deficiência auditiva** (ESCOLA B, 2005b).

Quer dizer, somente aquele que se enquadra nos padrões estabelecidos pela escola tem possibilidades de ter sucesso na realização de suas aprendizagens. O restante, ou seja, aqueles que são definidos como anormais, ficam à margem dos processos de aprendizagem e, por que não dizer, também dos processos de “ensinagem”, pois são vítimas de uma escola que segue o espaço estriado³ da “mesmidade”, direcionando suas estratégias unicamente para a correção e reabilitação das anormalidades desses sujeitos que, como fica evidenciado no excerto acima, só atrapalham o desenvolvimento de suas aprendizagens. Wrigley (apud SKLIAR, 1998, p.12) reafirma essa problemática, dizendo que: “Ironicamente, todos os esforços de instrução e reabilitação focalizam-se, muitas vezes exclusivamente, no canal perdido que falta como a única característica ao redor da qual todo o ensino deveria girar”. Desta forma, as estratégias médicas aliam-se às estratégias pedagógicas, que têm por função corrigir, reabilitar, normalizar os sujeitos surdos, aproximando-os dos padrões ouvintes.

Pode-se perceber que todos os discursos trazidos para as análises até o momento, entendem a surdez, unicamente, a partir da falta, da perda, da condição biológica de não ouvir. Esses aspectos remetem a uma visão clínica terapêutica da surdez, na qual “os surdos [...] são definidos só a partir de seus supostos traços negativos, percebidos exclusivamente como exemplos de um desvio de normalidade” (SKLIAR, 1997, p. 251), a ser corrigido, através das práticas de reabilitação incansavelmente citadas nos pareceres descritivos anteriormente.

Dessa forma, pode-se afirmar que o modelo clínico terapêutico está presente em todas as escolas pesquisadas. É evidente que os discursos que lá circulam definem a surdez unicamente a partir de sua condição biológica, entendendo-a, assim, como desvio, anormalidade, deficiência e não como a marca cultural de um grupo que compartilha experiências viso-gestuais e uma língua que lhe é própria. Assim, percebe-se que tais escolas desenvolvem um “currículo audiológico/audiométrico que se serve de técnicas e recursos não educacionais para dirigir todos os esforços institucionais para uma possível reconversão do ser surdo em ser ouvinte” (SKLIAR, 1997, p.259).

³ O termo espaço estriado é apresentado por Gallo (2005) a partir das provocações de Deleuze. Refere-se à seriação, conformação dos espaços e tempos escolares em que professores e alunos são capturados pela mesmidade.

Essa conversão do *ser surdo* em *ser ouvinte* também está presente nos discursos que se referem à comunicação desses sujeitos no espaço escolar. Também há, nessa categoria, um processo de normalização, desta vez das formas de se comunicar, de se fazer entender, de se expressar, que institui a fala como modelo de comunicação normal, a qual é imposta na maioria das escolas pesquisadas.

Apresenta **dificuldade na fala** (ESCOLA B, 2005c).

Apresenta problemas auditivos e em consequência disso **nem sempre é possível entender o que ela fala** (ESCOLA B, 2005d).

Sua linguagem oral apresenta-se com muitas trocas, em alguns momentos se faz necessário solicitar que repita o que deseja dizer a fim de se entender (ESCOLA B, 2002b).

Sua fala **nem sempre é clara** (ESCOLA C, 2005b).

Percebe-se, assim, que há um movimento de falacentrismo nos discursos dos professores, em que a comunicação é entendida unicamente através da fala. A dificuldade dos surdos no desenvolvimento e articulação da fala torna-se uma grande preocupação dos professores que procuram alternativas, novamente clínicas, para amenização do que se constitui, para eles, em um problema.

- está recebendo atendimento com fono, porque **tem linguagem infantil** (ESCOLA B, 2004).

A busca de profissionais da área da saúde torna-se uma alternativa recorrente nos discursos analisados, que, em geral, buscam a normalização e o apagamento das diferenças, através de diversas práticas reabilitadoras, como é o caso da oralização, aqui demarcada pela busca do atendimento fonoaudiológico. Já sabemos, através da trajetória histórica da Educação de Surdos, que a oralização foi um momento marcado pela imposição de uma forma de ser e de se comunicar, o que não apresentou resultados positivos para o desenvolvimento dos surdos.

No decorrer das análises, ficam evidentes as recorrências discursivas que caracterizam a inclusão escolar como um dispositivo de normalização dos modos de ser, de se comunicar e de se comportar dos

sujeitos surdos. Porém, como já destacamos anteriormente, não analisamos apenas essas recorrências discursivas, ou seja, aqueles discursos que insistentemente reaparecem nos documentos, como é o caso daqueles citados até aqui, que se referem à fala, ao aparelho auditivo, à surdez como patologia, entre outros. Também serão analisados, neste trabalho, aqueles discursos que aparecem solitariamente entre os demais, que se configuram como dispersões discursivas em meio a tantas recorrências, como é o caso da presença da Língua Brasileira de Sinais, em apenas uma das escolas investigadas.

A Língua de Sinais vem sendo um dos aspectos mais discutidos no campo da educação de surdos e é reivindicado através dos movimentos organizados pela comunidade surda. Poderia se dizer que o apontamento da presença dessa outra modalidade lingüística dentro da escola caracteriza-se por uma fissura, por uma brecha que abre condições de possibilidades de pensar a escola para além da mesmidade. Porém, a simples presença da Língua de Sinais no espaço escolar, não é suficiente para que o estriamento (GALLO, 2005) seja aplanado. É preciso analisar que lugar ocupa a Língua de Sinais na escola e no currículo. Como ela circula no espaço escolar? Em que momentos é utilizada? E por quem? Há um espaço liso, por onde os fluxos possam escoar livremente ou o controle do estriamento se exerce, atribuindo lugares, espaços e tempos onde esta comunicação acontece?

Apesar de uma das escolas apontar para uma outra possibilidade de comunicação, que não aquela desenvolvida a partir do referencial ouvinte, a LIBRAS é entendida aqui muito mais como um instrumento pedagógico que irá facilitar o trabalho docente, do que como uma língua oficial que faz parte da cultura surda.

[...] não deixe de concentrar tua atenção na tradução das aulas (ESCOLA D, 2006).

– várias vezes houve conversas entre os professores e a assessora de LIBRAS a fim de colaborar no envolvimento do F. nas aulas. No entanto esta dificuldade continua persistindo (ESCOLA D, 2005b).

A partir desses excertos, destacamos a preocupação dos professores na busca de alternativas que possam fazer o aluno surdo prestar atenção no que está sendo traduzido para língua de sinais e se envolver nas atividades que são propostas. Isso nos mostra que a língua de sinais assume aqui um papel de contribuinte na aprendizagem desse sujeito. Essa preocupação dos professores não está voltada para a

inserção do aluno na cultura surda, ou no uso que ele faz da língua de sinais no seu cotidiano, mas volta-se para os efeitos de produção de conhecimento que este instrumento pedagógico — a língua de sinais — deve causar. Assim, concordamos com Lebedeff, quando afirma que “a Língua de Sinais está sendo utilizada mais como uma língua de tradução de conteúdos oficiais do que uma língua que produza e transmita cultura” (2004, p. 130). É importante destacar que a língua de sinais não surgiu na educação de surdos com a finalidade de auxiliar os docentes nas suas estratégias de ensino ou facilitar os processos de aprendizagem dos surdos. A língua de sinais deve ser entendida como a língua dos surdos, como um dos aspectos que faz parte da sua cultura e é compartilhada por sua comunidade e que tem sua existência para além do espaço escolar e das necessidades pedagógicas dos surdos.

A língua de sinais, além de ser entendida como um instrumento pedagógico facilitador da ação docente, poderia também estar relacionada a um jeito exótico, bonito e diferente de se comunicar, como se pode visualizar a seguir;

O grupo como um todo aprendeu muito com as aulas de LIBRAS [...] Em especial, aprendemos que, apesar de nossas individualidades, podemos realizar juntos muitos progressos. Por isso, valorize essa forma de comunicação encantadora, utilizando-a mais durante sua rotina escolar (ESCOLA D, 2005d).

Surge, aqui, a resistência do aluno surdo pelo uso da língua de sinais — visto ser ele o único usuário desta língua naquele espaço — e a necessidade de supervalorizar a diferença surda para que ela seja aceita pelo aluno, e aí podemos estender pelos colegas, pais e pelos próprios professores. A celebração da diferença está presente nesse enunciado como em muitos outros do campo educacional que, em geral, vem tentando disseminar uma cultura de aceitação, tolerância e convívio democrático com as diferenças.

Pode-se perceber, na Escola D, uma discordância entre os discursos encontrados. Se, por um lado, eles supervalorizam as diferenças e incentivam o surdo ao uso da língua de sinais, como visualizado acima, por outro, surgem narrativas que destacam que a comunicação acontece pela leitura labial, ou seja, pelo esforço por parte do surdo de entender palavras, frases, mensagens através do movimento dos lábios alheios.

[...] o aluno **lê os lábios** e estamos conseguindo nos comunicar muito bem (ESCOLA D, 2005b).

Até mesmo nessa escola que se nomeia inclusiva em seu PPP, destacando o respeito, a aceitação e a valorização das diferenças, podemos encontrar enunciados — tanto neste documento como nos pareceres — que remetem à normalização desse sujeito e as suas formas de comunicação.

É sabido que a realização de uma comunicação de qualidade através da leitura labial é ilusória. É impossível, mesmo depois de muito treinamento, entender o que está sendo dito, simplesmente pelos movimentos realizados pela boca; eles são muito semelhantes e as informações ficam confusas e fragmentadas.

uma criança surda somente é capaz de captar, através da leitura labial, cerca de 20% da mensagem, e além disso, sua produção oral, normalmente, não é compreendida por pessoas que não convivem com ela (pessoas que não estão habituadas a escutar a pessoa surda falar) (QUADROS, 1997, p. 23).

Assim, percebe-se que o entendimento de uma mensagem simples já se torna muito complicado para o sujeito surdo que utiliza a leitura labial como meio de comunicação. Quando esse sujeito depende desse entendimento para a efetivação de suas aprendizagens, esse cenário torna-se ainda mais complexo. Há, nesse contexto, um processo de normalização das formas de comunicação que circulam pela escola.

Novamente, percebe-se o funcionamento da inclusão escolar como um dispositivo de normalização, que coloca o “outro” constantemente em comparação com o “normal” e se opera através de suas diferentes estratégias. Por conseguinte, pode-se dizer que a escola funciona como uma maquinaria, ou seja, como uma engrenagem que quer produzir o idêntico, anulando, silenciando e apagando qualquer forma de ser ou viver que escape da mesmidade.

Com essas práticas, a escola dedica-se a disciplinar o sujeito surdo, produzindo corpos dóceis que se assujeitem aos discursos normalizadores que circulam por essa instituição, através das narrativas enunciadas pelos professores e especialistas. Esta produção dos corpos dóceis pode ser visualizada nos discursos encontrados em todas as escolas pesquisadas, quando se referem ao comportamento dos alunos.

Expõe algumas atitudes agressivas de negar-se a fazer trabalhos, risca parede, nem sempre compreende e aceita as situações (ESCOLA A, 2001).

Suas brincadeiras são agressivas e pouco participa das atividades recreativas com regras, prefere correr, correr, correr (ESCOLA B, 2004).

Começou a se envolver constantemente em brigas (ESCOLA C, 2005b).

Nos jogos coletivos ainda necessitou de algumas intervenções no que se refere ao aceitar, cooperar e se relacionar com os colegas (ESCOLA D, 2005b).

Já é sabido que a escola, como instituição moderna, coloca em funcionamento estratégias de disciplinamento que objetivam moldar as condutas dos indivíduos que lá estão. Os excertos citados explicitam bem essa idéia, mostrando a preocupação dos professores com o comportamento que é desenvolvido pelos alunos surdos dentro da escola. Gostaríamos de destacar, especialmente, o último excerto, que apresenta a necessidade de a escola, ou a professora, intervir no comportamento do aluno, com o intuito de transformar suas atitudes agressivas em relações amistosas com seus companheiros de classe. Tais intervenções educativas, através do controle e restrição de algumas atitudes dos alunos, vão produzindo sujeitos civilizados, capazes de conviver em sociedade. Veiga-Neto (2003, p.104) salienta "o papel da escola como grande instituição envolvida na civilidade, ou seja, na transformação dos homens: de selvagens, em civilizados".

O direcionamento dessas ações educativas produzidas pela escola, para o âmbito da conduta dos indivíduos, mostra-nos o quanto essa instituição continua atendendo aos preceitos kantinianos de disciplinamento do século XVIII. Em seu texto *Sobre a pedagogia*, Kant afirma que

[...] as crianças são mandadas cedo a escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranqüilamente e a obedecer pontualmente aquilo que lhes é mandado, afim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada uma de seus caprichos (1996, p. 12).

Parece-nos que Kant escreveu no século XXI, olhando para a estrutura das nossas escolas brasileiras e percebendo o quanto as ações educativas ali desenvolvidas voltam-se para o disciplinamento e para produção de corpos dóceis e úteis. A escola produz corpos dóceis, porque ensina regras de conduta e de convívio no espaço público, através de diferentes mecanismos disciplinares que coloca em funcionamento. Sua organização interna, através da divisão temporal e espacial de turmas homogêneas, da hierarquização dos saberes, da vigilância constante que é exercida sobre todos, das permissões e proibições em cada espaço determinado, são alguns exemplos do funcionamento de tais mecanismos disciplinares, muito sutis, porém nada ineficientes.

Não por acaso, apresento a seguir o relato de Foucault sobre a organização de um acampamento militar.

Define-se exatamente a geometria das aléias, o número e a distribuição das tendas, a organização de suas entradas, a disposição das filas e das colunas; desenha-se a rede de olhares que se controlam uns aos outros. [...] O acampamento é o diagrama de um poder que age pelo efeito de uma visibilidade geral (FOUCAULT, 2004, p. 144).

De alguma forma, este relato nos parece semelhante a algo que conhecemos. Foucault está descrevendo a organização de um acampamento militar, mas também, junto a isso, está descrevendo a organização interna da escola moderna: a Geometria não das ruas, mas dos corredores da escola; a distribuição não das tendas, mas das turmas e das salas de aula e, também, a organização da entrada dos alunos dispostos em filas. Todos esses procedimentos acontecem sob um olhar vigilante, que controla, que disciplina e que pune quando necessário. É através desses diferentes mecanismos disciplinares que a escola produz o corpo dócil. Porém, como afirmamos anteriormente, ela não objetiva apenas docilizar esses sujeitos; pretende, também, torná-los sujeitos produtivos, ou seja, corpos úteis. Para isso, a escola moderna organiza uma “economia positiva” do tempo, distribui as tarefas, as atividades e responsabilidades escolares em escalas temporais.

Na escola, existe tempo para tudo. Ela se constitui como um “aparelho para intensificar a utilização do tempo” (FOUCAULT, 2004, p. 131). Existe o tempo de chegada, o tempo de estudar o Português, o tempo de estudar a Matemática, o tempo de ir ao banheiro, o tempo de comer a merenda, o tempo de brincar, e tantos outros tempos que se

organizam nessa rotina. Esses tempos são marcados por sinais, na maioria das vezes, sonoros, que sinalizam o término de um tempo e o início de outro.

O ritmo imposto por sinais, apitos, comandos impunha a todos normas temporais que deveriam ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude (FOUCAULT, 2004, p. 131).

A rapidez e a agilidade na realização das atividades escolares, vista como uma virtude, pode ser visualizada nos pareceres analisados quando colocam que:

Seu ritmo para o trabalho escrito **é extremamente lento** (ESCOLA B, 2004).

[...] **poderia ser mais rápido** (ESCOLA C, 2005b).

Novamente, apresenta-se aqui o binômio normal/anormal. Nesse caso, o processo de comparabilidade acontece a partir do ritmo que é entendido como normal. Ou seja, daquele sujeito narrado como lento, vagaroso em comparação com o sujeito ágil, rápido, e, assim, também produtivo. Pode-se entender, então, que o processo de disciplinamento também funciona como um dispositivo de normalização na medida em que “o tempo de uns deve ajustar-se ao tempo dos outros de maneira que se possa extrair a máxima quantidade de forças de cada um e combiná-la num resultado ótimo” (FOUCAULT, 2004, p. 139). Sim, porque os esforços da escola direcionados ao controle do tempo estão diretamente relacionados com a sua produtividade e com os resultados que deseja alcançar. Cada instante deve ser aproveitado ao máximo, deve ser “um tempo sem impureza ou defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício” (FOUCAULT, 2004, p. 129). Portanto, qualquer forma de distração, ou qualquer atitude que desvie o corpo da realização de tal exercício, deve ser impedida imediatamente, a fim de que não prejudique os resultados posteriores.

Isso justifica a preocupação das professoras quando este tempo não é aproveitado pelos alunos. Torna-se assim um tempo impuro, que não gera produtividade, nem mesmo um resultado positivo. Nesse sentido, as professoras expressam suas preocupações com a falta de concentração dos alunos surdos durante a realização das aulas.

[...] **se distrai facilmente** com conversas alheias acabando por se envolver em discussões (ESCOLA C, 2005b).

[...] **falta de atenção** com os trabalhos e testes da disciplina (ESCOLA D, 2006).

[...] tem comportamento **aéreo** (ESCOLA B, 2004).

[...] é muito lento e muitas vezes **sai fora do ar, ficando ausente na sala** de aula (ESCOLA B, 2001a).

Possui atitudes muito imaturas para sua idade. Muitas vezes ainda só quer brincar (ESCOLA B, 2001a).

A falta de atenção, a distração constante, a imaturidade e a lentidão são aspectos que devem ser corrigidos na postura desses alunos, para que esse tempo se torne um momento produtivo de trabalho intensificado. Vale lembrar que também os professores estão imbricados nessas relações de produtividade, pois precisam cumprir os conteúdos programáticos de cada disciplina ou ano escolar. Por essa razão, exigem atenção permanente e aplicação de seus alunos no trabalho a ser realizado, pois não se pode conceber que o tempo seja desperdiçado com preguiça, infantilidade, brincadeiras, ou qualquer outro tipo de distração que vá comprometer o resultado final do trabalho educativo.

Normalmente, tais atitudes indesejáveis são punidas pela escola através de diferentes castigos ou proibições, que objetivam corrigir estas falhas para que não se tornem recorrentes no ambiente escolar. Ou seja, essas punições têm o intuito de disciplinar esses sujeitos, produzindo corpos dóceis, úteis e normalizados.

Foucault, mais uma vez, vem contribuir com suas análises para pensarmos sobre as micropenalidades que, assim como a oficina e o exército, a escola também coloca em funcionamento. O que nos interessa aqui, é claro, é a relação que ele estabelece entre essas punições e a instituição escolar. Portanto, gostaríamos de destacar um trecho de texto desse autor, visualizando o cotidiano da escola e os procedimentos de punição que são desenvolvidos por ela. Existe na escola, já sabemos, toda uma rede de micropenalidades que se exercem sobre diferentes instâncias da instituição escolar.

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade **do tempo** (atrasos, ausências, interrupção de tarefas), **da atividade** (desatenção, negligên-

cia, falta de zelo), **da maneira de ser** (grosseira, desobediência), **dos discursos** (tagarelice, insolência), **do corpo** (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), **da sexualidade** (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo, é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e as pequenas humiliações (FOUCAULT, 2004, p. 149) (Grifo das autoras).

As palavras de Foucault ajudam-nos a visualizar como essa rede de micropenalidades se exerce dentro da escola e vai causando seus efeitos de produção. O controle dos sujeitos que circulam nesse espaço se exerce em diferentes instâncias da maquinaria escolar. Aqui, retomase a idéia da visibilidade geral, sobre tudo o que acontece dentro da escola. A maquinaria escolar inventa tanto estratégias de vigilância como mecanismos de controle, que, como vimos, alcançam diferentes pontos desta instituição. Ela coloca todos os sujeitos num estado de visibilidade constante, para que, a partir disso, possa colocar em funcionamento os seus mecanismos de controle. É somente através da vigilância que é possível controlar se a utilização do tempo está sendo produtiva, se as atividades estão sendo realizadas com adequação, se as formas de ser ou de se comportar estão adequadas, se os discursos estão em conformação com o que naquele espaço pode ser dito; enfim, se o que acontece na escola está se desenvolvendo conforme as regras desse espaço, que é, por excelência, um espaço disciplinar.

É a partir de todos esses mecanismos que se exercem na escola que os sujeitos vão constituindo suas formas de ser. Como vimos durante as análises realizadas neste trabalho, é possível afirmar que a escola opera como um dispositivo de normalização, tentando curar patologias, estipular maneiras de ser, de se comunicar e, por fim, de se comportar.

Neste sentido, podemos dizer que a escola não cria condições de possibilidades de pensar este espaço para além da “mesmidade”; pelo contrário, ela apaga, silencia e obscurece as diferenças que teimam em se fazer presentes em um espaço que se reafirma diariamente como estriado. Este estriamento do espaço escolar acontece porque traçamos um único curso para a produção dos sujeitos-alunos, desenvolvendo diferentes estratégias de normalização para trazer “o outro” o mais próximo possível “do mesmo”.

Dessa forma, percebe-se como a instituição escolar re/inventa a normalidade, instituindo o estriamento como uma regra, como um fio

condutor que orienta a realização de suas práticas pedagógicas. Esse estriamento objetiva reconduzir os fluxos desviantes em direção à mesmidade. Porém, é necessário que saibamos que esses desvios, ou seja, aquilo que escapa da mesmidade – a diferença – não pode ser controlada, ela sempre nos escapa, escorrega e brinca conosco. A diferença brinca neste “espaço estriado como se fosse vazio, liso, um imenso e plano gramado... A diferença brinca conosco, livremente e sem regras, como crianças brincam alegres no campo” (GALLO, 2005, p. 222). Portanto, há na escola um processo pretensioso, porém ilusório, de correção e controle da diferença, pois ela jamais será outra coisa que não seja pura e simples diferença.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra. Currículo e política cultural da avaliação. In: *Educação e realidade*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, jul/dez. 1995. p. 47 - 59.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *Que Educação nós surdos queremos*: Documento do Pré-Congresso — V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos. Porto Alegre/UFRGS: 1999. Texto Digitado. 9 p.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. 2ª ed. Lisboa: Vega, 2000. 226 p.

FOCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979. 296 p.

_____. As regularidades discursivas. In: _____. *Arqueologia do saber*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. p. 21-86.

_____. *Vigiar e punir*. 29ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 262 p.

GALLO, Silvio. Sob o signo da diferença; em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, Rosa Hessel (Org). *Cultura, Poder e Educação*: um debate sobre os estudos culturais: Ed. ULBRA, 2005. p. 213 – 223.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. São Paulo: UNIMEP, 1996. 107 p.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs). *A Invenção da Surdez*: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: UDUNISC, 2004. p. 128 – 142.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de Surdos*: A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 126

SKLIAR, Carlos. A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos. In: _____. SILVA, Luiz Heron da et al (Org). *Identidade Social e a Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1997. p. 242 – 281.

_____. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: _____. (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7 – 32.

SOMMER, Luis Henrique. A ordem do discurso escolar. In: *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED*. GT da Educação Fundamental, n. 13. Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em CD-ROM.

THOMA, Adriana. A constituição do espaço escolar como possibilidade de correção e normalização do sujeito surdo. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolívar; PEREIRA, Isabella Lima e Silva (orgs). *Educação especial: olhares interdisciplinares*. Passo fundo: UPF, 2005. p. 252 - 267

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003 p.103 -126.

_____. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 191 p.

Kamila Lockman, Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Eugênio Nelson Ritzel em Novo Hamburgo/RS. Professora colaboradora no curso de capacitação Inclusão escolar: implicações para o currículo da UNISINOS/RS. Graduada em Pedagogia - Habilitação em Supervisão e Administração Escolar pela Feevale/RS.

Email: kamila.l@terra.com.br

Madalena Klein, Professora Adjunta I do Departamento de Fundamentos da Educação, FaE/UFPel. Atuação na Educação de Surdos em projetos de pesquisa e extensão, envolvendo a formação de professores e o currículo na escola de surdos. Ministra disciplinas e orienta trabalhos na área da Educação Inclusiva e da Educação de Surdos. Graduada em Serviço Social pela PUC/RS, mestrado e doutorado em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS.

Email - kleinmada@hotmail.com

Paula Henning, Professora do Centro Universitário Feevale/RS. Graduada em Pedagogia pela UFPel: Mestre em Educação pela PPGE da UFPel. Doutoranda em Educação pela UNISINOS/RS. Email: paula.henning@feevale.br

Email: paula.henning@feevale.br
