

## **A MAQUINARIA ESCOLAR: DISCURSOS QUE INVENTAM VERDADES SOBRE OS ALUNOS SURDOS**

**LOPES, Maura Corcini\*** – UNISINOS

**GUEDES, Betina Silva**

**GT-15: Educação Especial**

**Agência Financiadora: CNPq**

Pouco somos questionados ou questionamos a existência da escola. A sua presença entre nós, sujeitos modernos, está naturalizada a tal ponto que imaginamos que ela esteve desde sempre aí. Diante de tal naturalização, parece não haver sentido para muitos, interrogar a existência e a “utilidade” da mesma. Embora os estudos que busquem pensar a escola sejam poucos, considerando aqueles que se dedicam a olhar para a história da educação, queremos, mesmo que brevemente, devido aos limites que temos para a apresentação de nossa pesquisa, trazer a história da escola relacionando-a a noção de maquinaria escolar. Uma maquinaria que opera com tecnologias capazes de disciplinar e produzir verdades sobre os sujeitos. Neste contexto, a palavra *disciplina* pode ser entendida por meio de duas dimensões: a do corpo e a dos saberes (VEIGA-NETO, 1996). Tais dimensões são eficientemente postas em ação pela escola. Varela e Uria (1992) afirmam que há uma complexa engrenagem formada por um conjunto de máquinas e suas peças compondo o que denominamos de *escola moderna*. Tal conjunto de máquinas e peças pode ser entendido como conjuntos de práticas discursivas e não-discursivas que ao se articularem criam verdades sobre os sujeitos constituindo-os dentro de padrões sociais, espaciais e temporais específicos. Tais máquinas não pré-existiam à instituição escola; mas também não foi a escola que as inventou para disciplinar (VEIGA-NETO, 1996).

Veiga-Neto (1996), salienta que as disciplinas percorreram caminhos para que chegassem à posição que ocupam na Modernidade, ou seja, a posição de parte integrante e fundamental do processo institucionalizado de criar uma *sociedade disciplinar e civilizada*. Tal processo contou com técnicas de disciplinamento do corpo (em uma primeira instância) e da alma. Embora inicialmente esse processo tenha contado com técnicas de disciplinamento do corpo ele visa atingir não só ao indivíduo, mas todos os sujeitos e espaços que possam estar sendo ocupados pelos sujeitos sociais. Veiga-Neto (1996, p.251) escreve: “enfim o que

---

\* Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) - Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES) - Financiamento de pesquisa: CNPQ.

se observa é que todo o espaço social tende a uma maior homogeneidade e a uma maior previsibilidade em termos de comportamentos individuais, tempos, espaços, ritmos, etc.”

Vale esclarecer que embora os processos disciplinares movimentados pela maquinaria escolar tendam a homogeneização dos sujeitos, eles não conseguem apagar as diferenças existentes entre esses. Formas distintas de se relacionar com as muitas formas de disciplinamentos são postas em ação pelos coletivos e pelos indivíduos em particular, permitindo que esses tomem outros caminhos e exerçam sua liberdade, mesmo que provisória, de tomar outras tramas sociais e verdades para si. Na história ocidental os indivíduos têm sido conduzidos a ocuparem distintas funções sociais que exigem destes cada vez mais comportamentos que estejam enquadrados dentro de normas estabelecidas e aceitas pelo grupo. Portanto, mesmo que pareça estranho ou contraditório, os indivíduos estão sendo conduzidos para que se diferenciem entre si, dentro de um limite previsto de homogeneidade. Veiga-Neto (1996, p.253), ao escrever sobre a homogeneidade salienta:

[...] falar em homogeneidade não é tanto falar em indistinção entre as partes de um todo, senão é falar de partes que se associam, se complementam, se entrecrocaram, se conflitam, justamente porque, de origem comum, participam, cada uma a seu modo, de um mesmo todo. Em outras palavras, o processo civilizatório pode ser visto como um afastamento em relação ao cenário social e econômico fragmentado que perdurou na Europa até a virada do milênio, em que nem mesmo as cidades funcionavam com alguma articulação.

O crescente processo de diferenciação colocado sobre o coletivo e sobre o indivíduo, visto acontecer em toda a Modernidade, não se deu por uma suposta evolução da disciplina, considerando que esta já existia de outras formas desde a Alta Idade Média. O movimento de constantes deslocamentos de práticas sociais exigiu outras configurações disciplinares, que pudessem estar instrumentalizando os indivíduos para viverem o social de forma regrada, contida e auto-controlada. Sociedade e indivíduo fazem uma mistura produtiva e não homogênea de elementos que necessitam da educação e mais especificamente, da educação escolarizada e da disciplina para acontecerem.

Na Modernidade a escola precisou romper com o meio de onde provinham seus alunos para que pudesse educá-los para a virtude, para o bem comum, para a vida no coletivo e acima de tudo, dentro de um princípio de racionalidade. As novas configurações que se colocavam com a Modernidade, exigiam o rompimento com as bases que sustentavam a escola até o Renascimento, ou seja, bases que não iam muito além de intervenções na vida privada dos indivíduos. Tal intervenção se resumia em ensinar a ler, escrever, a falar e argumentar de forma consistente a um pequeno número de indivíduos.

A ampliação da abrangência da escola foi um acontecimento necessário para que um projeto de Nação e de Estado se fortalecesse. Era preciso que a educação escolarizada chegasse cada vez mais a um maior número de pessoas, principalmente a partir do séc. XIX. A garantia de outra configuração social exigiu que muitos se submetessem a uma mesma orientação, para tanto a escola constituiu-se em um dos espaços privilegiados de reunião e de circulação de uma lógica que se queria e se fazia necessário implantar. Longe de entendermos este processo como uma relação de causa e de conseqüência, mas o entendendo como um conjunto de causas imanentes em operação sobre as práticas de vida e sobre os regimes de verdade presentes em um determinado tempo, é possível afirmar que a escolarização operou por meio de um conjunto de tecnologias, que articuladas produziram outro tipo de indivíduo para os tempos que passavam a se colocar como emergentes. Tempos que exigiram um esforço concentrado não somente sobre o corpo dos indivíduos, mas sobre os saberes que os descreviam e os sujeitavam.

Tal abrangência da noção disciplinar foi denominada por Veiga-Neto (1996) de “virada disciplinar”. A virada deu-se enquanto conteúdos disciplinares e deu-se enquanto princípio organizador dos conteúdos (VEIGA-NETO, 1996). Essa virada exigiu que a escola passasse a se organizar de forma sistêmica, com currículos pensados a partir de hierarquias de saberes que eram amontoados e desconectados de uma vida prática (VARELA E ALVAREZ-URIA, 1992). Essa fragmentação do currículo, bem como a completa dissociação da experiência vivida, criticada por Comenius (séc. XVII), contribuiu para fixar, mesmo que por um tempo, posições de sujeito já ocupadas tanto por aqueles que eram beneficiados, como por aqueles que não integravam os grupos favorecidos economicamente.

A fragmentação de conteúdos e a dissociação entre o que se ensinava daquilo que se vivia, teve importância central no jogo das relações e das disciplinas. Resultante desta lógica de organização e distribuição de saberes e sujeitos no currículo escolar – recorrente até hoje - foram produzidos alunos cujos pensamentos que utilizam para olhar e interpretar o mundo e as relações nele estabelecidas se inscrevem em uma ordem disciplinar (dividida por campos de saber). Com essa outra lógica estrutural, foi possível melhor controlar o ensino e a aprendizagem. Tornando esses processos, em muitos momentos ao longo da história das teorizações e da didática, inseparáveis e entendidos como sendo naturais.

O currículo instituiu determinados regimes de verdade pautados na lógica disciplinar que dispõe, exclui, inclui, afasta, estabelece limites, hierarquias e posições de sujeito, de acordo com distintos saberes em tensão no interior dos jogos de forças estabelecidos dentro e

fora do espaço escolar. Neste tensionado jogo de saber, quem tem o poder de argumentar e de dar as diretrizes do olhar daquele que ensina, que cuida e que recupera, determina as condições e os próprios sujeitos escolares. Veiga-Neto (1996, p.255), ao problematizar a disciplinaridade como uma forma de estar no mundo e o currículo como dispositivo por onde tal forma pode materializar-se nas ações e nos indivíduos escreve

o currículo pode ser compreendido como o braço escolar dos procedimentos e mecanismos de objetivação e subjetivação (Popkewitz, 1994). Um braço que prepara as disposições pelas quais, como discutirei mais adiante, cada um pode se tornar duplamente um sujeito: sujeito enquanto *objeto* de si mesmo e sujeito enquanto *sujeitável* ao poder disciplinar.

O sujeito assujeitado pode ser narrado e identificado pelo outro e por si próprio, a partir de diferentes posições sociais que trazem consigo marcas que permitem o estabelecimento de traços de identidade. Identidades sociais são constituídas na relação com o outro e na determinação dinâmica de marcadores culturais (LOPES & VEIGA-NETO, 2006) forjados no interior das práticas sociais institucionalizadas ou não e nas práticas disciplinares. Neste processo de produção de sujeitos e de identidades faz-se necessário descentralizá-lo para podermos pensá-lo e problematizarmos as verdades que o posicionam na escola.

Problematizando essas verdades, vê-se o funcionamento da escola como maquinaria que com base nos processos que articula, age na produção dos sujeitos e de identidades sociais adequadas aos lugares que lhes são destinados. Direcionando esse entendimento para os ditos deficientes auditivos, esse processo de sujeição posto e funcionamento no currículo escolar, vem operando no decorrer da história com base em discursos hegemônicos que vinculam a surdez às questões médicas. Nessa conjugação que se estabeleceu entre a educação especial e a medicina social, desde os primórdios da institucionalização dos “deficientes”, encontrou-se respaldo científico para melhor classificar esses sujeitos com base em supostos parâmetros de normalidade, criando e mantendo um ritual perverso como base sustentadora desse ciclo de sujeição. Nesse processo que se dá nas relações que se estabelecem na escola, ocorre a fabricação ativa e a subjetivação desses sujeitos de acordo com a média, de acordo com a norma ouvinte, de acordo com a hipótese diagnóstica, sujeitando esses alunos “especiais”, à identidade da deficiência auditiva aceita/tolerada. Esse processo que se iniciou com a educação especial e se desdobra até os dias de hoje instituindo a denominada inclusão escolar, objetiva desestranhar o sujeito surdo para melhor vigiar, governar e afirmar a normalidade dos demais, impondo a necessidade de correção, normalização e apagamento da diferença surda.

Esse processo de inclusão escolar traz consigo a intenção de fechamento das escolas especiais, partindo do princípio de que a escola (regular) é para todos e que é preciso aprender a conviver com as diferenças. Não pretendemos nesse texto nos posicionarmos contra ou a favor da inclusão dos surdos, salientamos apenas que se a diferença surda não for considerada na escola inclusiva e as verdades criadas sobre os surdos no currículo escolar continuarem cristalizadas e atreladas à deficiência, há que se questionar a viabilidade dessa proposta. Estendemos essa necessidade de questionamento às escolas especiais para surdos, na intenção de sugerir movimento ao que vem sendo articulado como currículo surdo.

### **A construção discursiva de verdades sobre os surdos no currículo escolar**

Wittgenstein (1979), mais tarde Foucault (1992), entre outros, nos possibilitam afirmar que não existe uma linguagem perfeita que possa dar conta das coisas que descreve, mas existe uma linguagem viva, dinâmica capaz de criar aquilo que descreve. Nesta compreensão podemos pensar que construímos pessoas a partir de um intrincado jogo de relações de saberes estabelecidos entre distintos campos e bases epistemológicas.

Diante de tal colocação e de tal base epistemológica explicitada desde o início deste texto, torna-se importante colocar nosso entendimento sobre o tema da surdez, dos sujeitos surdos e do currículo para que os leitores possam acompanhar as análises dos materiais (59 pareceres de atendimento fonoaudiológico arquivados em uma escola inclusiva com alunos surdos matriculados) que permitiram a realização de nossa pesquisa. Nosso cuidado em trabalhar primeiramente alguns conceitos para depois trazeremos nossas análises, se dá com o objetivo de demarcarmos aspectos teóricos e metodológicos que nos possibilitaram olhar e extrair de nossos materiais enunciados que quando colocados em relação, podem mostrar não só discursos que descrevem e posicionam os sujeitos surdos na escola, como também (re)afirmam verdades sobre o desenvolvimento lingüístico, cognitivo, social e cultural dos mesmos.

O conceito de *discurso* é uma das ferramentas teórico-metodológicas que utilizamos para pensar e problematizar as verdades que circulam na escola e no que os Estudos Surdos denominam de *currículo surdo*. Buscando em Foucault (1987, p.56) a compreensão de discurso, podemos ler que não são “conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam.” Veiga-Neto (2004, p.56) ao fazer um exercício de aproximação dos Estudos Culturais dos estudos foucaultianos, conceitua discurso afirmando que

podem ser entendidos como histórias que, encadeadas e enredadas entre si, se complementam, se completam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade. Um regime de verdade é constituído, porém de séries discursivas, famílias cujos enunciados (verdadeiros e não verdadeiros) estabelecem o pensável como um campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido – pelo menos até que aí se estabeleça um outro regime de verdade.

Foucault (1994) nos ensina a pensar e a olhar as nossas relações com a verdade, afirmando que a verdade é coisa deste mundo. Não nos cabe olhar para os enunciados que conseguimos ver nos materiais buscando se estes conformam uma verdade ou não sobre os surdos, o currículo escolar e o desenvolvimento lingüístico dos alunos submetidos à avaliação de distintos especialistas, no caso de nossos materiais, avaliados por fonoaudiólogos. Mas, nos interessa saber razões possíveis que podem estar contribuindo para que combinações enunciativas gerem verdades sobre os surdos que estão em avaliação. Conforme Veiga-Neto (2006, p.88), “o problema, então, se coloca de outra maneira: devemos investigar como tais verdades foram criadas, quais os efeitos que produzem e, se for preciso, como poderemos alterá-las para que alterem seus efeitos.”

Fazer uma analítica do que vemos nos enunciados e no currículo escolar é condição indispensável para que possamos colocar a pesquisa ao lado da escola e para que nosso trabalho possa estar instigando o conjunto de profissionais que trabalham na instituição, a exercerem sobre si mesmos uma hipercrítica. Uma hipercrítica implica em quereremos buscar as razões que estão inscritas em um dado regime de verdades, para que sentidos para as nossas práticas sejam dados dentro de uma determinada ordem discursiva. Acreditando que a escola ao colocar em funcionamento diferentes engrenagens e máquinas que visam à correção, a disciplina, a autoregulação, a aprendizagem e o ensino, a autonomia, etc. está trabalhando para que aquele que se submete a suas engrenagens possa ser normalizado. Isto significa que qualquer das máquinas a serviço da escola está operando de acordo com um tipo de regime de verdade, que ao fazer circular práticas discursivas e não-discursivas sobre os sujeitos determina formas de ser e de se posicionar na rede de relações escolares, familiares, comunitárias.

Tendo como referência a idéia de maquinaria, o currículo escolar deve ser pensado como um dispositivo que ao se ocupar com os mínimos detalhes, extrapola a dimensão das disciplinas - vistas como grade curricular -, para abarcar uma intrincada rede de relações que acontecem de forma prevista e não prevista pela escola. Tal rede de relações é forjada em meios a discursos – campos de saber – que são constituídos por distintos enunciados inscritos em regimes de verdades distintos. Tais regimes ou redes de onde emergem os discursos possibilitam o surgimento, em determinados contextos e momentos históricos, de verdades

muito ou nada questionadas por aqueles que estão enredados no próprio regime. Fazer aparecer tais regimes nos permite ver que os saberes e os especialistas da saúde, da educação, do jurídico, da economia, etc, todos presentes na escola, (com)formam o currículo escolar. Importante colocar para aqueles leitores pouco familiarizados com essa perspectiva de análise, que não podemos fixar um campo de saber ou um campo discursivo em um profissional. Por exemplo, não podemos fixar o campo de saber médico nos especialistas da saúde. Esses trabalham diretamente com as ferramentas deste campo, porém o saber médico extrapola os limites da profissão para compor uma forma de organização e distribuição de práticas de vida.

Nos pareceres analisados na pesquisa, escritos por profissionais da fonoaudiologia, estão visíveis os muitos discursos que estão constituindo as formas de tais profissionais olharem e descreverem seus pacientes surdos. Discursos pedagógicos são visíveis quando enunciados como “não está entendendo o que lê”, “não consegue escrever”, “tem muita dificuldade de aprender”, aparecem descrevendo um sujeito com dificuldade de aprendizagem. Discursos psicológicos são também visíveis nos pareceres analisados quando surgem enunciados tais como “possui baixa tolerância a frustração”, “fica de cabeça baixa, com músculos aduzidos e rindo fazendo-se de “tímida” e envergonhada”. Muitos outros discursos aparecem, porém no momento nossa intenção é mostrar como este pode estar em nosso trabalho, tanto operando como conceito teórico, como operando como ferramenta metodológica. Esclarecer o conceito e a amplitude da noção de discurso, bem como mostrar a força com que constituem o olhar de qualquer sujeito que esteja na relação, nos permite pensar que tudo o que circula no espaço escolar constitui o currículo e os sujeitos a ele submetidos.

O currículo que acontece na escola é sempre construído cotidianamente por todos que compõem a instituição. Nunca teremos um mesmo currículo em diferentes instituições de ensino, por mais que no âmbito da documentação o que está dito seja o mesmo. Nesse processo de construção do currículo, os sujeitos deixam suas crenças e suas marcas na instituição. Portanto, sujeitos diferentes produzem marcas diferentes. Com base nesse entendimento de currículo, focando-se a experiência surda, conjugada com outras experiências, podemos visualizar o que pesquisadores que trabalham na articulação dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, estão dizendo ser o currículo surdo. Lopes (2006, p.39-40) ao escrever sobre currículo surdo afirma:

Entender o currículo como experiências pensadas e impensadas permite que práticas pedagógicas se coloquem no cotidiano não como uma nova proposta

que visa a atender, nesse caso, a diferença surda, mas como experiências vivas que nos passam, fazendo pensar e aprender coisas e comportamentos e elaborar conceitos. As experiências que nos permitem dar sentidos às coisas que vemos e falamos – no caso dos surdos, o que vêem e sinalizam.

Pela experiência surda passam inúmeros profissionais que informam, a cada intervenção feita no corpo surdo, formas de esses sujeitos olharem e narrarem-se como surdos. Nessa perspectiva, todos os profissionais que estão trabalhando para que os surdos sinalizem, aprendam a ler e escrever entre outros conteúdos, se socializem, sejam disciplinados, autônomos e para que possam aprender a fazer leitura labial e a falar, mesmo que dentro de suas limitações reconhecidas, compõe com suas verdades além do currículo surdo, também a subjetividade surda.

No currículo escolar surdo as marcas dos saberes médicos terapêuticos, das pedagogias corretivas – criadas na articulação com saberes clínicos -, e as marcas da incapacidade e de anormalidade estão ainda presentes orientando o que está sendo pensado sobre os surdos. Manter a presença do fonoaudiólogo na escola, bem como de outros especialistas clínicos, que atuam na correção da fala assumindo a verdade da deficiência para pautar seus olhares e atendimentos, é fazer circular no jogo dos regimes de verdade presentes na escola, marcas da anormalidade.

Pelo fato de supostamente não condizerem ao que se espera de um desenvolvimento normal, o apagamento das diferenças, o disciplinamento e a correção dos corpos surdos passaram a ser condição para que o processo clínico-pedagógico, disseminado pela escola alcançasse uma possível efetividade. Esse processo de normalização o qual os surdos vêm sendo submetidos, abrange diversos discursos e é constituído por discursos clínico-patológicos, pedagógicos, psicológicos, lingüísticos, religiosos, estatísticos, entre outros (THOMA, 2006). Todo esse entrecruzamento discursivo dissemina efeitos, produz representações em relação aos surdos e a surdez, sua capacidade de desenvolvimento mental e lingüístico, sua capacidade de inserção social, de aprendizado, de comunicação efetiva, produzindo as lentes a partir das quais os surdos serão lidos na escola, na família e na sociedade

Lopes (2007, p.88), escreve:

Não há uma forma única de ser surdo e não há uma essência acima de qualquer atravessamento cultural; há, sim, representações, códigos, sentimentos compartilhados por um grupo de pessoas, todos forjados nas experiências vivenciadas por sujeitos surdos diferentes e em espaços distintos. Experiências que nos tocam e deixam marcas em nossas formas de ser e de nos ver diante do outro que não somos.

No campo tenso de lutas por formas de ser e de se representar que é o currículo escolar, vale e se torna produtivo entender e explicitar como discursos que não se alojam em um lugar ou um profissional específico, vão, de forma pervasiva, constituindo verdades sobre os surdos e os próprios surdos. Na luta por narrar-se de outras formas, os sujeitos surdos buscam através de associações e da união surda reivindicar outras verdades sobre si. Engajados na luta surda pelo direito que possuem de assumir a surdez como uma condição primordial para que a identidade surda seja estabelecida (LOPES, 2007), a língua de sinais para que a comunicação e a visibilidade da surdez e da presença do olhar se materialize como forma de expressão, estão diferentes especialistas. Especialistas que embora apresentem inúmeras razões para justificarem a diferença surda, às vezes, ao se depararem com a possibilidade de pensarem o que escrevem em seus pareceres, se surpreendem com a força com que uma visão de deficiência e de anormalidade ainda permanece definindo os sujeitos.

Nos pareceres de fonoaudiólogas, contidos nos relatórios arquivados na escola campo da pesquisa, é interessante observar como os discursos clínicos vão sendo enredados aos pedagógicos para darem o perfil e informarem a escola, e aqueles que têm acesso aos pareceres, sobre os sujeitos surdos avaliados. Na pesquisa realizada nessa escola foram analisados 59 relatórios, produzidos por 5 fonoaudiólogas, em um período compreendido entre os anos de 1996 a 2003. A pesquisa teve como objetivo investigar as representações de fonoaudiólogas sobre o surdo e a surdez na escola inclusiva e que verdades são produzidas por essas profissionais quando estas descrevem os surdos nos seus pareceres. Cabe ressaltar que um dos principais elementos que impulsionou a elaboração dessa pesquisa dentro da escola selecionada para ser campo de nossa investigação, foi a visão dos professores e demais especialistas, de estabilidade e de aceitação surda dos trabalhos de correção fonoaudiológica. Muitos comportamentos apresentados pelos alunos de negar o atendimento, de não comparecer nas horas marcadas, de não querer fazer os exercícios, etc. não são vistos, pela direção da escola, professores e fonoaudiólogas, como uma provável resistência ao atendimento e a normalização a que são constantemente submetidos.

Neste texto, pela impossibilidade de uma escrita mais extensa, traremos apenas alguns pareceres que foram analisados na pesquisa, na intenção de mostrarmos o nosso argumento na problematização dos discursos que circulam nestes materiais. É importante salientar que os nomes utilizados nos excertos dos pareceres são fictícios para resguardarmos as identidades dos envolvidos na pesquisa.

Parecer:

Durante a avaliação Bruna mostrou-se participativa. Sua linguagem compreensiva se dá basicamente através dos sinais, não faz leitura labial. Comunica-se através de gestos e emite sons ininteligíveis, porém com entonação [...]

Montou facilmente um quebra-cabeça simples. Quando solicitava a repetir algumas palavras esforçava-se bastante, mas sua articulação é precária.

Não tem noção de quantidade de sílabas existentes dentro da palavra.

A princípio, tive a impressão de que não entende o que lê. Ao pedir que escrevesse algo para mim, escreveu algo sem sentido, que não existe. A leitura e a escrita devem ser melhor investigadas já que existe a possibilidade de ser uma disléxica. Demonstrou ter boa noção de ritmo, reproduzindo corretamente as batidas que eram feitas pela terapeuta no tambor. Além disso, no final da sessão, dançou do *Tchan* na frente do espelho. Reagiu somente ao som de batidas de pé no chão, entre tantos outros que foram realizados. É possível que tenha sentido a vibração. Quando às estruturas orofaciais pareceram adequadas. Seus dentes estão em bom estado de conservação.

A hipótese diagnóstica é de retardo de linguagem de origem audiógena (Bruna, 10 anos – Fonoaudióloga Marta)

Parecer:

A menina Ana não mostrou resistência ao ser convidada para brincar, demonstrando certo nível de socialização.

Emite sons, todos ininteligíveis, usa-os para denominar figuras ou objetos e para chamar a atenção do interlocutor [...]. Constantemente se dispersa, olhando para o que existe na sala, além do que já está fazendo. Mesmo pedindo que fique sentada ou que irá brincar depois, mostra-se irrequieta [...]. Em relação à repetição, tentou emitir algumas onomatopéias faladas pelo terapeuta. Não usa e parece desconhecer a linguagem de sinais. Necessita reforço positivo para as coisas que faz, grita para que olhem o que acabou de fazer. Com o jogo de seqüência lógica demonstrou muita dificuldade para entender o que era para ser feito, ou seja, colocá-las em ordem cronológica. Observou as peças isoladamente e não tentou reuni-las.

No desenho, iniciou fazendo “cobrinhas” no canto do papel. Pediu-se para desenhar uma figura humana. Desenhou-a e esta constava de cabeça, cabelo, olhos, cílios e pernas. Depois continuou desenhando as “cobrinhas”. Trocava de cor (lápis) a todo o momento.

Hipótese diagnóstica: retardo de linguagem de origem audiógena. (Ana, 6 anos - Fonoaudióloga Laura)

Parecer

Denis está muito agitado, tem apresentado dificuldades de concentração/atenção e de conduta. Ele possui uma linguagem e um brincar pobre, apresenta uma desorganização no que se refere a noções de grandeza, forma, tamanho e orientação espacial e temporal. Denis não consegue dizer em que dia estamos, o que se passou ontem e o que fará amanhã. Não nomeia as partes do seu corpo. Possui baixa tolerância a frustração. (Denis, 13 anos – Fonoaudióloga Dóris)

Parecer

Ane esteve pouco em seu horário hoje, mas pode-se observar suas próteses auditivas. São retro auriculares. Procurou-se saber se ela limpa as próteses e com o que ela limpa. Sempre usamos a linguagem de sinais para nos comunicarmos, mas sempre conseguimos nos entender, pois ela fala muitas

palavras e produz sons bem parecidos da fala. (Ane, 11 anos - Fonoaudióloga Dóris)

É questionável localizar nesses pareceres de atendimento qual o cunho dessas descrições avaliativas. Vê-se a fonoaudiologia, a pedagogia e a psicologia se conjugarem de uma maneira tão fluente que esses pareceres tornam-se quase intercambiáveis entre esses campos de saber. A forma como o especialista da saúde se apropria dos parâmetros e instrumentos avaliativos usuais no contexto da educação, faz com que a capacidade descritiva dos pareceres seja potencializada, seja mais abrangente e minuciosa. Faz com que as práticas de sujeição as quais os surdos são submetidos sejam exacerbadas com base em inúmeras outras “sintomatologias” de cunho psicopedagógico.

Observa-se a articulação da engrenagem da maquinaria escolar, quando a fonoaudióloga aponta questões típicas da pedagogia e da psicologia para poder descrever o que está observando do comportamento de seu paciente quando atendido no consultório. Embora a hipótese final (clínica) de cada parecer seja quase sempre a mesma, com raras exceções nos 59 pareceres - “Hipótese diagnóstica: retardo de linguagem de origem audiógena”-, o conteúdo dos pareceres parece transitar e marcar a presença do limite do trabalho pedagógico. Enunciados tais como: “Não tem noção de quantidade de sílabas existentes dentro da palavra”; “a princípio, tive a impressão de que não entende o que lê”; “ao pedir que escrevesse algo para mim, escreveu algo sem sentido, que não existe”; “apresenta uma desorganização no que se refere a noções de grandeza, forma, tamanho e orientação espacial e temporal”, marcam a não consolidação do ensino, porém a constatação do que não foi aprendido pelo aluno aparece nos pareceres fonoaudiológicos. Não queremos marcar aqui que a fonoaudióloga que avalia os seus pacientes não possa ver o que o aluno não aprendeu na escola, mas queremos marcar o forte acento pedagógico de seu parecer marcando não saberes.

Ao enunciarem a resistência em participar da terapia, a falta de concentração, a agitação, as alterações de conduta, a baixa tolerância à frustração, a necessidade de reforço positivo, podemos ler o quanto elementos de base psicológica estão determinando não só o comportamento dos sujeitos, como o olhar daquele que avalia. Marcas são produzidas nos sujeitos e podem fixá-los a bases clínicas que os aproximam da necessidade de correção de pequenas anomalias detectadas em seu desenvolvimento. Todos os pareceres analisados por nós são de pacientes surdos ou auto-declarados como sendo deficientes auditivos. Independentemente da identidade de deficiente ou de surdo, o que queremos marcar é a surdez como um fator que agrega a presença do limite – do que não sabe fazer, do que não

articula, do que ainda não aprendeu, do que usa alguns sinais, mas não sabe língua de sinais, etc.

Todo esse processo de descrição da deficiência e das incapacidades dos sujeitos opera um processo de (a)normalização dos surdos. O caráter ambíguo presente nos pareceres que ora posicionam os sujeitos como apresentando problemas emocionais, de atenção, de construção de frases e de comunicação oral ou sinalizada e ora posicionam estes como sujeitos que respondem satisfatoriamente ao que é pedido, nos conduz a pensar que por possuírem surdez, todos são indivíduos a corrigir dentro do espaço escolar.

É interessante observar que embora todos os pareceres falem dos limites dos pacientes surdos encaminhados para atendimento, existe um silêncio em boa parte dos pareceres analisados e nos citados acima, em relação à surdez. Outros problemas de distintas ordens discursivas são mencionados nas avaliações, porém aquilo que se esperava que fosse foco de seu trabalho fica a desejar ou aparece somente na última frase do parecer quando é colocado o diagnóstico do paciente. O intercruzamento discursivo permite que explicitemos o jogo enunciativo presente nos materiais analisados e, portanto, presentes no olhar daqueles que circulam nos espaços por onde os sujeitos avaliados circulam. Assim como saberes pedagógicos, lingüísticos e psicológicos aparecem na escrita da fonoaudióloga, o saber desta deve também compor o olhar das professoras. Em uma relação de forças, discursos culturalistas que trazem a diferença surda materializada no cotidiano da escola entre outras práticas, no uso da Língua Brasileira de Sinais, não são visibilizados como constituintes de uma identidade surda que se deseja assumir.

Toda essa cadeia discursiva que tivemos a intenção de marcar na análise de nosso material e explicitando a presença das práticas clínicas dentro do currículo escolar, nos possibilita afirmar que pedagogias corretivas e, também disciplinares definem os sujeitos surdos e aqueles que trabalham com eles. Em tais pedagogias a ênfase na correção ultrapassa questões e lutas culturais em prol do reconhecimento de uma diferença. A diferença passa a ser tratada como sinônimo de diversidade humana, acontecimento que não implica em mudança de olhar dos especialistas a serviço da escola e nem mesmo da própria escola sobre os sujeitos surdos. Esses continuam sendo sujeitos – assujeitados ao outro pelo saber patológico que tem e a si mesmo pelo que é informado pelo outro.

Situa-se os surdos em lugares de anormalidade que se renovam (ou se reconfiguram), a cada novo parecer terapêutico ou pedagógico, elencando limitações e incapacidades dos alunos/pacientes, impondo continuamente a apropriação de elementos culturais que não fazem

sentido a esses sujeitos, patologizando e marginalizando elementos fundantes da cultura surda.

### **Considerações finais**

Diferentemente do que a história e o cotidiano da escola de surdos sustentam, os discursos médico-terapêuticos permeando e compondo redes de significações, que determinam e sustentam a educação dos surdos, não se constituem aos nossos olhos como uma relação estável, incontestável ou unívoca. Esse contexto por si só, faz emergir questões não contempladas pela imposição de significados e regimes de verdade que sustentam as relações de poder postas no espaço escolar. Daí advém nossas inquietações em relação a estabilidade que a escola campo de pesquisa sugeria e mantinha como se constituísse um “campo neutro”, livre de instabilidades, rupturas ou tentativas de resistência.

Sustentar essa estabilidade leva a incorrer no equívoco de se supor que há um perfil de aluno deficiente auditivo, ao qual todos os surdos, invariavelmente, deverão se identificar, que há possibilidades de se assemelharem aos ouvintes, desde que sejam oralizados, desde de que recebam estimulação adequada, desde que sejam esforçados, interessados e participativos no processo terapêutico.

Nas análises dos pareceres é possível vermos a articulação das engrenagens que colocam em funcionamento esses processos de homogeneização aos quais os surdos são submetidos no contexto escolar, com base nos discursos médicos propagados pelos especialistas da saúde e da educação nesse ambiente, constituindo verdades sobre os surdos. Com base em descrições avaliativas, pareceres e condutas sugeridas, essas verdades sobre os surdos e a surdez daí decorrentes ficam cristalizadas na esfera da deficiência auditiva, aprisionando esses sujeitos em uma busca constante de reabilitação, de ouvintização. Ouvintização, conforme Skliar (2001, p.15), são conjuntos de processos e de “representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”. Essas descrições são feitas “[...] para se confirmar a crença audista de que a criança surda tem “necessidades especiais”, sobretudo a necessidade especial de um sistema audista” (LANE, 1992, p.75). Essa constante necessidade de reabilitação imposta aos surdos justifica o lugar que o fonoaudiólogo ocupa na escola, e o lugar que ocupa na rotina das crianças surdas. Os discursos que a presença desse profissional faz circular produz efeitos, produz verdades que ultrapassam os domínios da sua atuação, e se disseminam no espaço escolar constituindo o olhar e as práticas dos demais profissionais que trabalham com os alunos surdos.

Com base nessa visão clínico-terapêutica da surdez que ainda marca a escola, apesar de todos os outros discursos que por ela circulam, se faz necessário então, provocarmos deslocamentos que nos possibilitem partir de outros lugares, que nos possibilitem lançar outros olhares em relação aos surdos e a surdez. É importante desvincularmos a surdez das lentes da deficiência, possibilitando outras leituras, outras experiências, outros currículos, outras práticas pedagógicas.

Frente a isso, pretendemos com essa problematização, contribuir com as discussões que vem sendo desenvolvidas na área da educação de surdos e da educação de uma forma ampla. Buscamos também, instigar as escolas a pensarem a educação de surdos e as verdades naturalizadas nesse contexto, provocando rupturas e procurando brechas nos entendimentos de surdo e de surdez no contexto educacional, para que seja possível movimentar as engrenagens e as tecnologias da maquinaria escolar de outras formas. Não propomos uma busca por soluções ou verdades, mas uma constante intenção de movimento, e de permanente insatisfação nas formas de problematizarmos os surdos e sua educação.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FOUCAULT, Michel. *Historia da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- LANE, Harlan. *A máscara da benevolência. A comunidade surda amordaçada*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1992.
- LOPES, Maura Corcini. *Surdez & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LOPES, Maura Corcini. O direito de aprender na escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. (orgs). *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006, p.27-46.
- LOPES, Maura Corcini. & VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*. V24, n. especial, jul/dez. Florianópolis: UFSC, 2006, p.81-100.
- SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2001, p. 7-32.
- THOMA, Adriana da Silva. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006, p. 9-25.

VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n 6, 1992. p.225-246.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José. KOHAN, Walter. (Orgs). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.79-92.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa. (org). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, Brinquedo, biologia, literatura, cinema...* 2ª ed. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2004. p.37-72.

VEIGA-NETO, Alfredo. A ordem das disciplinas. Porto Alegre: PPGEdU/UFRGS, 1996. *Tese de doutorado* (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigações filosóficas. In: *Os pensadores: Wittgenstein*. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1979.