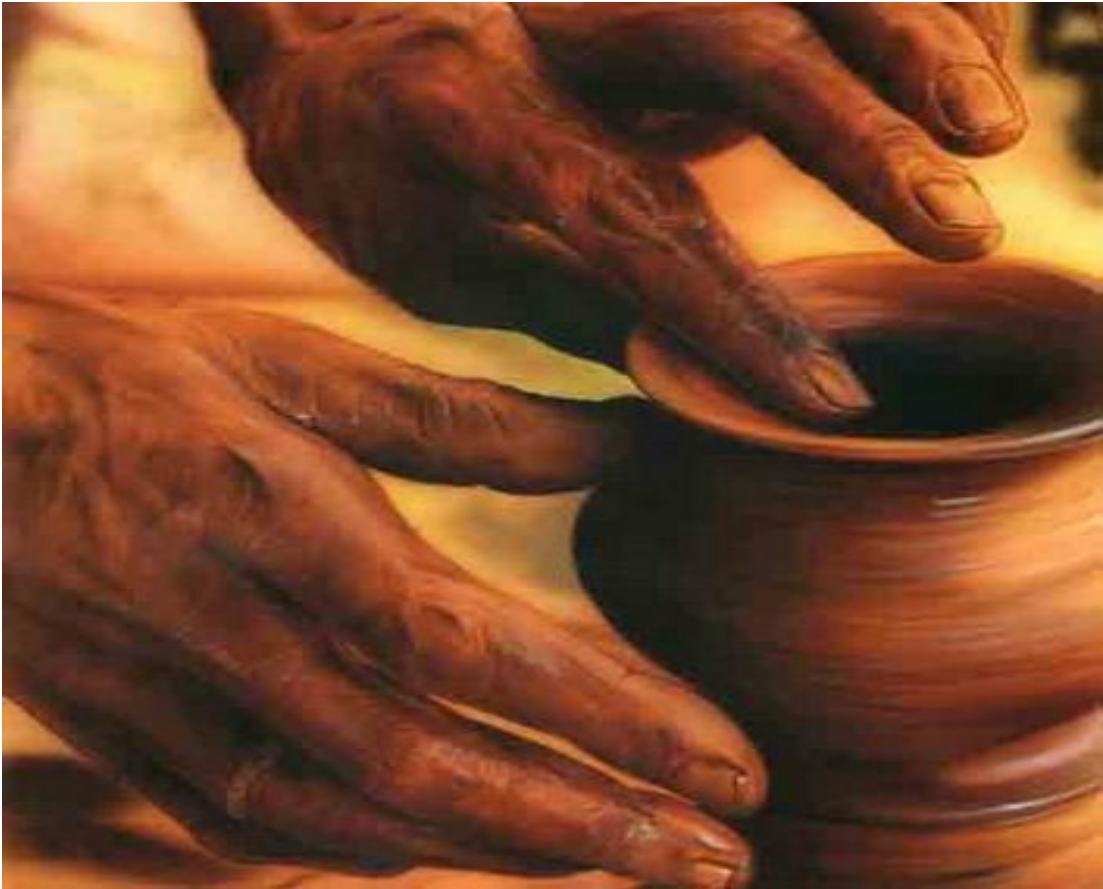


MARILDA DE PAULA PEDROSA

**"DA ARGILA AO VASO: SEXUALIDADES
E SURDEZ NO ESPAÇO ESCOLAR -
ATRAVESSAMENTOS DISCURSIVOS E A
CONSTRUÇÃO DA DIVERSIDADE".**



**JUIZ DE FORA
2010**

MARILDA DE PAULA PEDROSA

**"DA ARGILA AO VASO: SEXUALIDADES E SURDEZ NO ESPAÇO
ESCOLAR - ATRAVESSAMENTOS DISCURSIVOS E A CONSTRUÇÃO DA
DIVERSIDADE".**

Dissertação apresentada para exame de mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Ferrari

**JUIZ DE FORA
2010**

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, Maria Helena, minha mãe, por sempre acreditar em mim e me mostrar que sou capaz de conquistar meus objetivos. Manoel, meu pai (in memoriam), por ter me ensinado o valor da aprendizagem e que os obstáculos são apenas degraus para o nosso crescimento.

Ao amigo e orientador Anderson pelas provocações que muito me ajudaram a olhar a educação por um outro viés, compreendendo que mais importante que buscar as respostas é construir as perguntas, pois estas nos possibilitam novos ângulos para olhar. Também por acreditar em minha pesquisa e em meu potencial, aceitando o convite para orientar-me e pelos incentivos e “puxadas de orelhas” necessárias, que muito serviram para reencontrar meu caminho nesta trajetória a que me propus.

À equipe de professores e funcionários do PPGE pelas interlocuções, pelo carinho, apoio e dedicação com que me receberam e acompanharam nesta trajetória do Mestrado.

À Luciana Pacheco Marques por aceitar novamente o convite para participar desta banca, agora de defesa, oportunizando-me novas interlocuções na pesquisa e pela seriedade e comprometimento com que realiza seu trabalho. Agradeço a oportunidade de ter conhecido o grande ser humano que ela é.

À Madalena Klein pela paciência, disponibilidade, educação, carinho e atenção, pelas considerações no projeto de qualificação, muito importantes e de extrema relevância, que serviram de base para a reescrita desta dissertação. Por aceitar, novamente, o convite de compor esta banca, agora de defesa, propiciando-me mais uma vez um importante diálogo.

A Secretaria Municipal de Educação e as profissionais que aceitaram meu convite para participar da pesquisa, oportunizando-me diálogos, aprendizagens e novos questionamentos.

Aos amigos e amigas do mestrado pelos embates, discussões, apoio e companheirismo. Sem isso, a caminhada se torna mais difícil.

Aos amigos(as) sempre presentes em minha vida: Roney, Thomaz, Elimar e Cristina pelo apoio, diálogo, solidariedade e companheirismo, que vão além do mestrado.

Ao Getúlio e a “Cida” pela paciência, apoio e dedicação que tem por nós.

Aos funcionários da faculdade de Educação, Senhor Valmir e Alexandre, pela descontração, apoio e atenção que dedicam a nós alunos(as) do mestrado e doutorado.

RESUMO

Utilizando a metáfora da argila e tendo como foco os atravessamentos dos discursos em torno da surdez e da sexualidade, sua relação com a produção do discurso da diversidade entre os professores e professoras de uma escola municipal de Juiz de Fora, procuro mostrar algumas etapas do processo de modelagem e construção dos sujeitos ao longo da Modernidade, produzindo, assim, o meu referencial teórico-metodológico, que norteará minhas análises e olhar em torno dos referidos discursos. Entre as etapas de produção desta pesquisa, massa bruta em minhas mãos, trago como recurso à problematização de algumas falas sobre a surdez e as sexualidades, a construção das identidades, o papel da escola e dos(as) professores(as) neste processo de fabricação dos sujeitos e (re)produção de discursos. Tudo isso tendo como inspiração principal os estudos pós-estruturalistas e as teorizações do filósofo Michel Foucault, que me possibilitaram, e ainda possibilitam, novos questionamentos em torno desta temática, sem o objetivo de apresentar respostas ou conclusões definitivas. A principal questão de investigação deste projeto é **“Como os discursos sobre as sexualidades atravessam os discursos sobre surdez no espaço escolar e contribuem para a produção do discurso da diversidade?”** Assim, partindo das análises dos discursos, agregados às falas, dos(as) professores(as) no espaço escolar, acredito poder contribuir para problematizações que já vêm sendo feitas em relação a produção dos discursos em torno da diversidade.

Palavras-chave: surdez – sexualidade – discursos – identidade – diferença – pós-estruturalismo.

ABSTRACT

Using the metaphor of clay and focusing on the crossings of speeches around the deafness and sexuality and its relationship with the production of the discourse of diversity among teachers from a municipal school in Juiz de Fora, I show some stages of the process Modeling and construction of the subject throughout modernity, producing my theoretical and methodological framework that will guide my analysis and look around those speeches. Among the production stages of this research, also gross weight in my hands, I bring as a resort to questioning in a few lines about deafness and sexualities, the construction of identities, the role of school and teachers in this process manufacturing of the subjects and (re)production of discourses. All of this taking as inspiration the main post-structuralist and the theories of philosopher Michel Foucault, which enabled me, and still allows, new questions on this theme, with no intention of presenting definitive answers or conclusions. The main research question of this project is **"How the discourse about sexuality across the discourses on deafness in school and contribute to the production of the discourse of diversity?"** Thus, based on the analysis of discourses, aggregated to the speeches, of teachers in school, I can contribute to problematizations already being made in relation to production of the speeches about diversity.

Keywords: deafness - sexuality - speeches - identity - difference - post-structuralism.

SUMÁRIO

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O INSTIGANTE PROCESSO DE PRODUÇÃO DE UM OBJETO:

INTRODUÇÃO 07

1 DO BARRO AO VASO ESTEREOTIPADO: A CONSTRUÇÃO DA MODERNIDADE E DO SUJEITO MODERNO	18
1.1 Contextualizando a Modernidade	18
1.2 Modernidade e Sociedade Disciplinar	24
1.3 Sociedade Disciplinar e Escola	29
1.4 A construção histórica do sujeito em jogos de verdade sócio-culturais	34
1.5 Modernidade, linguagem e a produção dos sujeitos	39
1.6 Produzindo o outro: a construção da surdez	48

2 MOLDANDO VASOS, FABRICANDO SUJEITOS E CONSTRUINDO MODELOS: O ESTEREÓTIPO DE SUJEITO SURDO E DE PROFESSOR(A) NO ESPAÇO ESCOLAR	54
--	----

2.1 As primeiras experiências: permanências e rupturas	55
2.2 Brasil: população e biopolítica	68
2.2.1 A força da lei	70
2.2.2 O discurso científico	75
2.2.3 A República e o higienismo	78
2.3 O(a) professor(a) e o sujeito surdo	81
2.4 A produção social da deficiência	87

3 MODELAGENS: VASOS PERFEITOS E IMPERFEITOS - SEXUALIDADES, ESTEREÓTIPOS E O DISCURSO DA DIFERENÇA	97
3.1 Sexualidade e a construção das identidades	98
3.2 A construção da sexualidade na modernidade	100
3.3 Sexualidade e Escola	108
3.4 A sexualidade e a “implantação perversa”	114
3.5 Sexualidade e “deficiência”	118

4 SOMOS TODOS VASOS DE ARGILA INACABADOS

CONSIDERAÇÕES FINAIS 128

**5 ALGUNS INTERLOCUTORES QUE POSSIBILITARAM UM NOVO OLHAR
PARA O PROCESSO DE MOLDAGEM**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 131

6 ALGUMAS FERRAMENTAS

ANEXOS 135

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O INSTIGANTE PROCESSO DE PRODUÇÃO DE UM OBJETO: INTRODUÇÃO

OLEIRO À BEIRA D'ÁGUA

... e ele segurando entre as suas
as minhas mãos, assim me dizia:
- Para o oleiro a sua vida é o barro,
e o barro é a sua vida!
A argila é a massa do mundo,
e o mundo...
uma grande massa de argila!
Com ela e com suas mãos,
é possível moldar as formas,
sentir a textura dos grãos,
abrir e rasgar a pedra,
percorrer o mistério dos relevos,
romper arestas,
singrar topografias...
Ouvir o canto profundo dos oceanos,
alcançar pelo degredo,
o cume das montanhas...
caminhar com o coração
pela escuridão dos vales,
e assim galopar os ciclones da alma!
seu olhar nunca se congelará,
porque as mãos do oleiro dançam,
sobre a massa que modela o informe;
e o silêncio é sempre sentinela,
a auscultar o murmúrio sibiloso do regato.
E, nesta compulsão
da argila e sua escrita,
mesmo que as sombras cubram o sol,
ainda assim guardará
todo o universo refletido!

Lilian Reinhardt¹

Início minha introdução com o poema acima, pois muito me agrada a maneira como a autora usa a metáfora da argila e seu processo de modelagem para descrever o mundo. Não tenho a pretensão de me ater aos feitos do oleiro, mas pura e simplesmente a argila e seu processo de transformação.

Da mesma forma que a autora, acredito que o mundo e todos os sujeitos nele inseridos são massas de argila, que com a ação dos tornos e do toque das mãos de alguém vão se formatando. Mas o processo de formatação não é um processo pacífico.

¹ Disponível em <http://www.lilianreinhardt.prosaeverso.net/audio.php?cod=3701>>. Acesso em 04/03/2009.

O objeto a ser modelado acaba por imprimir um molde às mãos do oleiro, assim como o torno e os movimentos por ele gerados, juntamente com a mão do oleiro, atuam sobre o objeto. Eles envolvem um jogo de forças, que exigem um equilíbrio dinâmico e momentâneo, caso contrário, danificam o objeto a ser modelado. E é somente a partir da relação deste conjunto que se faz possível o processo de produção dos objetos.

Na vida nossos tornos podem ser representados por diversas instituições, quero destacar a escola como a principal a ser abordada nesta dissertação. Inúmeros oleiros atuarão nestas massas de argilas, alunos(as), professores(as), supervisores(as), diretores(as), família, etc. Mas, a modelagem acontece tanto com a massa tocada, quanto com quem toca a massa, afinal tudo é modelável.

A produção dos sujeitos que somos, ou seja, a moldagem daquilo que nos tornamos, não acontece em um instante da vida somente. Este processo ocorre ao longo de nossas vidas. Ele é contínuo e incessante. Ele não é uniforme, nem tampouco homogêneo, pois existem variados tipos de argilas, umas mais plásticas que outras ou de cores variadas. Além disso, a bagagem individual de cada massa, de cada sujeito, o torna único, singular, o que faz com que a interação entre influências externas e o objeto imprimam marcas diferenciadas. A estas marcas diferenciadas e o resultado que produzem, naquele instante, no objeto modelado, formatando-o, é o que entendo como uma das múltiplas possibilidades de identidade do sujeito. Mas não nos esqueçamos que esta identidade é provisória, uma vez que no instante seguinte pode ser exigido do objeto nova formatação, o que contribui para que o objeto ou o sujeito torne-se um ser com múltiplas possibilidades identitárias. Desta maneira, acredito que tanto a multiplicidade quanto à singularidade só são possíveis dentro deste processo e no seu conjunto, e só são possíveis em função das diferenças.

Tomo a metáfora da argila como possibilidade de ver este processo sob uma outra ótica. Não como seres prontos e acabados, mas como resultados de processos de construções constantes que se dão ao longo de nossa existência, intimamente relacionados com a cultura, a sociedade e o contexto histórico de uma dada época.

Sendo assim, o que esta dissertação traz como proposta é “dar um passo atrás”, ou seja,

É a liberdade de separar-se do que se faz, é o movimento pelo qual alguém se separa do que faz, de forma a estabelecê-lo como um *objeto de pensamento* e a refletir sobre ele como um problema. Um *objeto de pensamento* como problema não carrega “bagagem” (i. e.,

teoria anterior, pressuposições e possibilidades ou indicações de soluções). Questionar significados, condições e metas é ao mesmo tempo liberdade em relação ao que se faz. É tratar o objeto de *pensamento* como um *problema*. Um sistema de *pensamento* seria uma história de problemas ou uma problematização. Envolveria o desenvolvimento de um conjunto de condições nas quais possíveis respostas pudessem ser propostas. Mas não se apresentaria como uma solução ou resposta (MARSHALL, 2008, p. 31).

Desta maneira, esta dissertação não tem nenhuma pretensão de apontar soluções, indicar caminhos ou dar respostas, mas problematizar situações, propor um deslocamento de olhar que permita estabelecer novas interrogações. Não desejo a tranqüilidade das certezas que podem nos estagnar, mas as dúvidas que nos permitem o movimento e a possibilidade de andar adiante, de (re)construir. Contudo, para abalar as certezas é preciso que se “dê um passo atrás” para por em dúvida as estabilidades e os processos que nos constituem. É preciso olhar com desconfiança para as coisas consideradas naturais (LOURO, 2006)². E é numa tentativa de um olhar desconfiado que proponho a leitura desta dissertação, que elege a escola como cenário para as problematizações.

Ao escolher a escola como cenário de minha pesquisa, não o fiz por acaso. Desde muito cedo a vocação para o magistério falou mais alto em mim, levando-me a graduar na área de licenciatura do curso de Ciências Biológicas. Em minha vida, a escola sempre teve grande influência. A escola foi o segundo lugar, depois de minha família, em que as representações sociais tiveram grande importância na construção daquilo que hoje sou. Não ignoro a importância, da ação sobre mim, de outras instâncias nesse processo de construção. Mas, de certa maneira, a minha ação sobre a escola e dela sobre mim permanecem, uma vez que não deixei de circular nesse espaço.

Além disso, outros fatores direcionaram meu olhar para a escola: o fato desta ser um espaço cercado, promover a captura dos corpos e ter presente em seu interior discursos em torno da diversidade, veiculados por meio de falas aí proferidas. O que nos mostra que a ação discursiva não tem fronteira geográfica. A escola é uma instituição muito eficiente na produção dos sujeitos, não só dos alunos e alunas que nela circulam, mas de todos presentes em seu interior. Por tudo isso, a escola acabou sendo o local que contribuiu para que meus questionamentos aflorassem, culminando no surgimento de

² LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED SUL, 5., 2004, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: ANPED, 2006. Disponível em: <http://www.geerge.com/anpedinha_gua.htm>. Acesso em: 18 out. 2006.

minha questão de investigação: *“Como os discursos sobre as sexualidades atravessam os discursos sobre surdez, no espaço escolar, e contribuem para a produção do discurso da diversidade?”*.

Meu interesse pelas questões relacionadas à sexualidade e escola surge ao começar exercer minhas funções de magistério. Em sala de aula, a temática da sexualidade me “enchia os olhos”. Durante muito tempo fui uma mera reprodutora do discurso biológico sobre o assunto. No ano de 2000, fui efetivada na Rede Municipal de Juiz de Fora, local onde trabalho até hoje. Como professora, por diversas vezes, tive a oportunidade de trabalhar os temas relacionados à sexualidade, porém, a multiplicidade de sujeitos e as questões que me traziam, geraram em mim tantas dúvidas e anseios, que percebi que a ótica do discurso biológico era insuficiente para responder a tantas interrogações (discriminação, homossexualidade, diferenças culturais, etc.). Assim, diante da impossibilidade de oferecer uma resposta de pronto, calei-me, num silêncio tão profundo que parei de enfatizar tal temática em minhas aulas.

Em 2005, fortemente influenciada pelos discursos relacionados à interdisciplinaridade, busquei cursar uma especialização cujo tema dizia respeito à questão da prática interdisciplinar na educação. Foi cursando esta especialização, durante o trabalho de campo, que a monografia exigia, que o despertar para tais questionamentos recomeçaram. Na época, eu pesquisava sobre os discursos de gênero e sexualidade que circulavam no espaço escolar, uma oportunidade de “trazer à tona” um velho incômodo do passado e olhar para ele com outros olhos. Neste momento, começa a me chamar atenção às formas como eram tratadas as sexualidades dos sujeitos surdos, circulantes neste espaço escolar, locus de minha pesquisa da monografia. A relação de alunos(as) e professores(as) com este tema e os discursos sobre a surdez e as sexualidades destes sujeitos, instigavam meu olhar. Chamava minha atenção a maneira como eu e outros professores(as) nos colocávamos frente a tais questões. Surge um crescente incômodo na forma de olhar para estas relações.

Deste incômodo, surgiu a principal questão desta dissertação: *“Como os discursos sobre as sexualidades atravessam os discursos sobre surdez, no espaço escolar, e contribuem para a produção do discurso da diversidade?”*. A leitura, durante a especialização, de textos como Foucault, Louro, Moreno, Meyer, Chauí, e tantos(as) outros(as), me instigaram “a vontade de saber”. Assim, no final do ano de 2007, empenhada na busca por minhas investigações, tentei o Mestrado em Educação, na Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo aprovada.

Assim, esta dissertação é fruto de diversas leituras, questionamentos e discussões, aprimoramento teórico, pesquisas de campo e reflexões com diversos personagens, como meu orientador, as professoras que participaram desta dissertação, meus colegas do PPGE, o grupo GESED, e tantos outros aqui não mencionados.

Esta dissertação tem como perspectiva o pós-estruturalismo e como referencial teórico os estudos culturais e foucaultianos. Segundo Louro (2006), a forma como se escreve está intimamente relacionada à forma como se pensa e se conhece. Desta maneira, escrever numa perspectiva pós-estruturalista, significa mostrar ao mundo os discursos que nos constituem, que nos constroem como sujeitos numa dada sociedade, em um dado período histórico. Mas, escrever em qualquer perspectiva é um risco, uma vez que muitas são as armadilhas discursivas que nos podem capturar e engessar nossa maneira de pensar. Confesso que isso me provocou muita angústia no processo de escrita. Mas ao reler o texto de Louro (2006), sobre como é pesquisar numa perspectiva pós-estruturalista temas relacionados à educação, confesso que me senti mais instigada na tarefa a que me propunha, pois, para ela, escrever nessa perspectiva não significava tomar a linguagem como simples reflexo de nossa maneira de conhecer, mas de reconhecer que ela faz muito mais que isso, que ela institui um jeito de conhecer (LOURO, 2006).

Por muito tempo, e ainda hoje, há quem pense dessa forma, pesquisar em educação parecia trazer a idéia de uma urgência em apontar direções, de trazer recomendações ou até mesmo de encaminhar possíveis soluções para os problemas. Em decorrência disso, os textos produzidos acabavam ganhando um ar prescritivo e traziam em seu corpo uma reivindicação de autoridade. Parece ser bem isso que acontece quando apresentamos nossas idéias como fatos e assumimos uma posição de autoridade. Oferecemos ao(à) leitor(a) apenas as opções de concordar ou discordar de nossas idéias. Porém, se trazemos em nossos textos questões, se buscamos problematizar situações, saímos desta posição de autoridade e incitamos ou convidamos o(a) leitor(a) a formular respostas às indagações feitas ou o(a) instigamos a buscar e a problematizar suas próprias experiências/ vivências. Assim, a forma como escrevemos está intimamente relacionada com as escolhas teóricas e políticas que fazemos (LOURO, 2006).

Optar por trabalhar numa perspectiva pós-estruturalista significa olhar as certezas definitivas com um olhar de desconfiança e admitir a incerteza e a dúvida como forma de não se acomodar ante as situações que nos apresentam (*idem*, 2006).

Desta maneira, não pretendo trazer soluções, apontar caminhos ou recomendações. O que proponho é tentar desconstruir discursos naturalizados, essencializados, por meio de questionamentos, para que possamos perceber a nossa constituição cultural, social e histórica, e a partir daí voltar nosso olhar para nossas práticas como professores(as) e tentar percebermos até que ponto estamos ou não capturados por discursos que contribuem para o aumento da produção da diversidade no meio escolar.

Assim, num intuito de trabalhar pelo viés do questionamento, da problematização, de “dar um passo atrás” para tentar entender os discursos e processos de construção dos sujeitos, é que acreditei ser muito importante como estratégia metodológica fazer uso da técnica do grupo focal e das entrevistas individuais:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p.11).

O grupo focal consiste em uma técnica de avaliação, que vem desde 1980 conquistando várias áreas de estudo, principalmente dentro do campo das Ciências Sociais. De acordo com Gomes e Rodrigues (1999 apud NETO, MOREIRA e SUCENA, 2002, p.4) “o grupo focal é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade”. Assim sendo, ele oferece informações qualitativas que possibilitam, no caso da pesquisa em questão, uma melhor observação e conhecimento dos discursos presentes nas construções identitárias dos(as) professores(as) integrantes da pesquisa, ao mesmo tempo em possibilita a interação discursiva entre os participantes da mesma.

Segundo Neto, Moreira e Sucena (2002), os grupos focais, em Ciências Sociais, se organizam e sistematizam por meio de:

Uma diretriz didático-pedagógica que envolve a apresentação por tópicos dos temas discutidos [...]. Sua principal característica está no trabalho com a reflexão expressa através da “fala” dos participantes, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema (p.3-4).

No trabalho com o grupo focal utilizei três desencadeadores para a discussão: parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, uma vez que não me foi dado o acesso ao documento em sua plenitude, mesmo tendo sido solicitado à direção da escola; uma reportagem sobre duas lésbicas que queriam ter uma criança surda e pleiteavam o direito de escolher um doador de esperma surdo, para com isso aumentar as chances desta criança vir a nascer surda; e uma seqüência de cenas do filme Babel, especificamente a primeira seqüência de cenas da garota surda, até o momento em que ela, na lanchonete, tira a calcinha no banheiro e retorna a mesa, sentando-se e abrindo as pernas na direção dos rapazes que a havia discriminado momentos antes.

Acho importante relatar aqui algumas dificuldades que tive para concretizar este trabalho de campo. A primeira delas foi quanto aos(às) possíveis interessados(as) em participar da pesquisa. Quando cheguei à escola, para convidar os(as) professores(as) para participarem de minha pesquisa, tinha a impressão de que não encontraria nenhuma resistência. Para minha surpresa, muitos nem atenção ao convite que eu fazia deram, saindo da sala dos professores(as) e reclamando: *“o único momento que temos para uma ‘paradinha’ e já vem esses avisos, convites e tudo mais...”*, senti-me constrangida, muito deslocada. Acho que começava aí uma lição sobre pesquisa: nada é previsível e me perguntava o que isso significava. Em seguida, vi muitos(as) professores(as) buscando desculpas e justificativas para não aceitarem o convite. Educadamente os ouvi. Naquele dia saí muito decepcionada, começando a compreender as dificuldades que o campo prático pode oferecer. Cheguei a temer não encontrar professores(as) que se dispusessem a participar da pesquisa. Para minha surpresa, um grupo de professoras, interessadas na temática do trabalho, entrou em contato comigo, aceitando o convite. Fiquei muito feliz com a notícia.

A segunda dificuldade que encontrei, foi a de conseguir um local central para o desenrolar do trabalho com o grupo focal. Tentei uma sala no Centro de Formação do Professor, junto a Secretaria de Educação do município, onde me informaram não haver salas disponíveis. Tentei um espaço no Centro Cultural, que me informou não poder disponibilizar o espaço para este fim. Até que, uma das participantes do grupo, me ofereceu sua casa. Assim, as reuniões do grupo focal aconteceram na casa da professora Midgard, nas sextas-feiras, momento das folgas comuns que as participantes tinham. Os trabalhos com o grupo focal iniciaram-se no dia 23/10/2009, tendo seqüência nos dias 06/11/2009 e 13/11/2009. Em função de um calendário tumultuado, devido ao

pagamento de greve, de alguns feriados e recessos, tive também um atraso considerável no prazo previsto para iniciar o trabalho de campo.

Outro contratempo foi o de não conseguir reunir as quatro participantes no grupo focal, embora elas tivessem escolhido o dia que seria melhor para elas se reunirem. Assim, no primeiro encontro participaram as professoras Anu e Ceres; no segundo, as professoras Ceres e Midgard e no terceiro, as professoras Ceres, Midgard e Gaia. Os encontros com o grupo duraram cerca de três horas, em média.

Coube a mim a tarefa de observar, anotar e registrar todos os aspectos de interesse à pesquisa, além de mediar e cuidar para que houvesse a participação de todos no grupo. Os encontros foram filmados, com a devida autorização das participantes.

Achei necessário também realizar algumas entrevistas individuais, para compreender a trajetória das professoras pesquisadas e os discursos que as constituíram e constituem, ainda hoje. As entrevistas individuais aconteceram nos dias 04/12/2009, com as professoras Midgard e Gaia; no dia 06/12/2009 com a professora Ceres e no dia 10/12/2009 com a professora Anu. Todas tiveram uma média de uma hora e meia de duração. Os locais variaram, ficando as duas primeiras na casa da professora Midgard, a segunda, na casa da professora Ceres e a última, em minha casa. As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente, com a devida autorização das participantes.

Além disso, levei em consideração todas as observações e anotações que fiz nos momentos de informalidade, ou seja, quando antecedia o início dos trabalhos no grupo focal e nas conversas posteriores ao findar os encontros. Também utilizei experiências, por mim vivenciadas, ao longo de meu trabalho no magistério.

Coletadas as bases de análise da pesquisa, procedeu-se a reescrita da dissertação, buscando um diálogo entre o referencial teórico e o material obtido em campo, assim como, as interrogações e reflexões das informações novas surgidas durante a pesquisa de campo. E por fim, seguiu-se a elaboração das considerações finais, que nada mais é que as impressões e questionamentos desta pesquisadora sobre o trabalho de pesquisa realizado, não no intuito de apontar soluções, mas de contribuir para as reflexões e questionamentos das práticas docentes e dos processos de constituição dos sujeitos.

Assim, a pesquisa se deu fora do ambiente escolar, na casa de uma das professoras participantes da pesquisa, com o intuito de deixá-las o mais a vontade possível para as discussões. A pesquisa teve como público alvo quatro professoras, que aceitaram voluntariamente participar desta proposta de trabalho, de uma escola pública do Município de Juiz de Fora, Minas Gerais. A escolha em realizar a pesquisa nesta

escola relaciona-se com o fato de ser ela o *locus* de surgimento de minhas inquietações e de minha questão de mestrado, além do fato desta escola ter se tornado, desde ano de 1998, referência no atendimento de alunos(as) surdos(as). As professoras participantes da pesquisa atuam da última fase do segundo ciclo (quinta série ou sexto ano) até a terceira fase do terceiro ciclo (oitava série ou nono ano) do ensino fundamental.

Os nomes utilizados nesta dissertação para representar as professoras foram pensados em relação à metáfora da argila, que utilizo ao longo da dissertação. Todos têm um único significado **terra**, que nada mais é do que a argila, matéria prima para fabricação do vaso. O que muda são os lugares de origem destes nomes, assim, Ceres tem origem romana, Gaia tem origem grega, Midgard tem origem nórdica e Anu tem origem irlandesa. Os nomes de crianças citadas pelas professoras também foram trocados, mas sem nenhuma significação em especial.

Desta forma, nos capítulos que compõem esta dissertação tomei como inspiração a “metáfora da argila”, por entendê-la de modo semelhante às nossas identidades: uma massa bruta passível de modelagem, e que nesse processo é modificada pelo outro, pelo jogo das mãos que a moldam da mesma maneira que marca e modela essas mesmas mãos.

As argilas são materiais provenientes da decomposição, durante milhões de anos, das rochas feldspáticas, muito abundante na crosta terrestre. Elas podem ser agrupadas em duas categorias: **primárias**, formadas no mesmo local da rocha mãe e pouco atacadas pelos agentes atmosféricos, possuem partículas mais grossas e coloração mais clara, são pouco plásticas, puras e tem um alto nível de fusão; **secundárias**, ou sedimentares, que são transportadas para longe da rocha mãe pela água, pelo vento ou pelo degelo, são mais finas e plásticas que as primárias. As argilas com características plásticas são aquelas que têm a propriedade, de quando misturadas com água, nas devidas proporções, apresentarem a possibilidade de serem amassadas e trabalhadas mantendo a forma que se quer. Quando secas, ainda cruas, basta adicionar água para que voltem ao estado de plasticidade.

Desta maneira, tal como a argila vista como massa bruta, que precisa ser moldada, quero questionar essa aproximação com a escola, que, ainda hoje, entende os(as) alunos(as) como massa que também precisa ser moldada. Sobretudo quando se trata das sexualidades e da surdez.

O maquinário utilizado para modelar a argila é conhecido como torno. Assim sendo,

Um leigo³ que observe um oleiro trabalhando no torno, não tem idéia da sutil batalha que se trava entre as forças envolvidas nesse trabalho. A força centrípeta do peso da argila, a força centrífuga da rotação do torno, a força mecânica ascendente das mãos do ceramista e a força descendente da gravidade, travam uma luta para se impor. Se alguma delas conseguir a supremacia a peça será destruída. Só o equilíbrio entre essas forças componentes, resultará na construção de um objeto torneado. E que jamais esse equilíbrio se confunda com estabilidade, posto que o oleiro durante o torneado sai de uma postura bruta no início, onde tem que usar a força para centrar a massa disforme de argila, para uma postura delicada ao final do torneado, onde ele deve tocar delicadamente a peça, pois ela está amolecida pela umidade. A estabilidade no controle da argila só pode ser atingida pelo reconhecimento de que não existe uma estabilidade duradoura, mas apenas um equilíbrio momentâneo, precedido de outro desequilíbrio que deve ser novamente harmonizado. [...] É da harmonização desses opostos que nascem as peças no torno.

Tal citação nos inspira pensar a escola como um torno, com seus jogos de forças e disputas. Como um local onde é travada uma sutil batalha, neste processo de modelagem de uma peça, como a produção de nossas identidades. Um processo onde forças, como poder-resistência, por meio de múltiplos dispositivos⁴, nos moldam para produzir o que somos. E tal qual o processo de produção de um vaso de cerâmica, a produção dos sujeitos não é, em nenhum momento, um processo estável e estático. E é justamente esta instabilidade que torna possível a presença do múltiplo e possibilita o não engessamento, a fixação das identidades e conformidade com os discursos que marginalizam e discriminam.

Desta maneira, acredito que o uso dessa metáfora será de grande ajuda para a compreensão das idéias e questionamentos que aqui divido, e para suavizar a leitura ao longo da produção desta peça, minha dissertação, e de mim mesma.

No primeiro capítulo, a intenção é contextualizar a Modernidade, em termos históricos, com suas transformações e perceber como este período influenciou a maneira do homem olhar o mundo e a si mesmo. Trato também do surgimento da sociedade disciplinar, sua penetração no espaço escolar, a construção dos jogos de verdades, suas influências na construção dos sujeitos, a participação da linguagem neste processo, a construção do outro e a invenção das anormalidades.

³ Texto escrito pelo professor Tito Tortori em informação capturada do endereço eletrônico <http://www.ceramicanorio.com/aprendendoourelebrando/torno/torno.html>. Acesso em 04/03/2009.

⁴ Dispositivo é um conceito foucaultiano importante para nossa análise, entendido como os mecanismos que operam o poder, como formas de assujeitamento perpassadas por poder. Tais dispositivos serão melhor trabalhados ao longo dos capítulos.

O segundo capítulo é dedicado ao resgate da história da educação dos(as) surdos(as) com o intuito de tentar perceber que tipo de surdo(a) e de professor(a) de surdo(a) foi construído, principalmente a partir da Modernidade, e suas relações com os modelos de sujeitos presentes nos dias atuais. Desta maneira, assumindo a perspectiva foucaultiana, não se trata de buscar a origem da surdez, mas as transformações, as instaurações a partir das quais toda idéia de surdez e de surdo(a) foi possível.

No terceiro capítulo, tento traçar um panorama, do ponto de vista foucaultiano, da história da sexualidade, suas relações com a criança e, por conseguinte, a escola, a criação das anomalias e perversões sexuais e seu diálogo com outros discursos em torno das anormalidades, em especial o seu atravessamento com os discursos sobre a surdez.

Ao longo dos três capítulos, estabeleço um diálogo com as situações por mim presenciadas no espaço escolar que me instigaram e que serviram para pensar minha questão de investigação, bem como com as falas das professoras no grupo focal e nas entrevistas individuais. No entanto, é importante deixar claro que esses episódios são algumas das múltiplas possibilidades de acontecimentos e não devem ser tomados como resultado do campo empírico, nem tampouco como algo que “já sei” e desejo confirmar, menos ainda, para julgar ou avaliar a escola, ou o trabalho e postura das profissionais participantes desta pesquisa. A intenção é, a partir deles, construir questões, socializar dúvidas, abrir os discursos, enfim, estabelecer com o(a) leitor(a) as possibilidades de caminhos investigativos, observar nossas práticas e os processos que constituem ao outro e a nós.

1 - DO BARRO AO VASO ESTEREOTIPADO: A CONSTRUÇÃO DA MODERNIDADE E DO SUJEITO MODERNO

A idéia de trabalhar com uma metáfora surgiu ao fazer a disciplina Memorial e Projeto de Pesquisa. Nas primeiras tentativas de escrita, sobre minha vida escolar e acadêmica, senti a dificuldade de escrever de modo metafórico. Vi muito dos meus amigos e minhas amigas fazê-lo com desenvoltura e sem muitas dificuldades. Comecei a me sentir um pouco “incompetente”, pois queria uma metáfora que tivesse a ver com aquilo que eu estudava. Foi pensando nessa perspectiva, que veio a minha mente a cena do filme: “Ghost – o outro lado da vida⁵”, onde a personagem de Demi Moore trabalhava com argila, tentando fazer um vaso. Comecei a pensar, como somos feito à argila – de tipos diferentes, ora precisando de mais água para se tornar mais maleável, ora precisando endurecer mais. Aproximações, que me conduziam ao questionamento de como chegamos à forma que somos, assim como a argila, que para transformar-se em vaso, é moldada por diferentes mãos. Mas, estes vasos, que não são o ponto final da obra, requerem acabamentos, pois a vida acontece numa dinâmica teia de tensionamentos, que constroem a mim e ao outro de forma relativa, num período que vai desde o nascimento até o fim da vida, permitindo a possibilidade de manuseio até o último instante. Assim, somos peças inacabadas e com possibilidades de múltiplos posicionamentos e reformulações. E de produção de infinitas singularidades.

1.1 – Contextualizando a Modernidade

Ainda utilizando-me da metáfora do título, quero trabalhar com a idéia de Modernidade como construção, como algo que foi sendo moldado por diferentes mãos. Assim, pretendo trazer para a discussão a construção da Modernidade, de forma que abra possibilidades para pensar as transformações que marcaram este período, com objetivo de tentar situar esta fase histórica e perceber como estas mudanças influenciaram a maneira do homem olhar o mundo e a si mesmo e assim problematizar meu objeto de pesquisa. Isso significa pensar a surdez, a constituição do sujeito surdo e as sexualidades como construções, resultado de relações de saber-poder e de processos discursivos que atingem também os(as) professores(as) e as escolas.

⁵ Título original: Ghost, ano: 1990, diretor: Jerry Zucker, produção: Dirk Petersmann e Michael Tadross. (informação retirada de <http://cineminha.uol.com.br/filme.cfm?id=403>).

Para Bauman (2001), as metáforas “fluidez” ou “liquidez” são muito apropriadas para se aplicar à Pós-modernidade. O autor percebe a Modernidade como um período de mudanças profundas na “solidez” tradicional construída até então, uma busca sistemática na produção de certezas de um mundo calculável, previsível, seguro dos riscos não calculados:

Os tempos modernos encontraram os sólidos pré-modernos em estado avançado de desintegração; e um dos motivos mais fortes por trás da urgência em derretê-los era o desejo de, por uma vez, descobrir ou inventar sólidos de solidez *duradoura*, solidez em que se pudesse confiar e que tornaria o mundo previsível e, portanto, administrável. Os primeiros sólidos a derreter e os primeiros sagrados a profanar eram as lealdades tradicionais, os direitos costumeiros e as obrigações que atavam pés e mãos, impediam os movimentos e restringiam as iniciativas. Para poder construir seriamente uma nova ordem (verdadeiramente sólida!) era necessário primeiro livrar-se do entulho com que a velha ordem sobrecarregava os construtores. “Derreter os sólidos” significava, antes e acima de tudo eliminar as obrigações “irrelevantes” que impediam a via do cálculo racional dos efeitos; como dizia Max Weber, libertar a empresa de negócios dos grilhões dos deveres para com a família e o lar e da densa trama das obrigações éticas; [...]. Por isso mesmo, essa forma de “derreter os sólidos” deixava toda a complexa rede de relações sociais no ar – nua, desprotegida, desarmada e exposta, impotente para resistir às regras de ação e aos critérios de racionalidade inspirados pelos negócios, quanto mais para competir efetivamente com eles. [...] O derretimento dos sólidos levou à progressiva libertação da economia de seus tradicionais embaraços políticos, éticos e culturais. Sedimentou uma nova ordem, definida principalmente em termos econômicos. [...] Não que a ordem econômica, uma vez instalada, tivesse colonizado, reeducado e convertido a seus fins o restante da vida social; essa ordem veio a dominar a totalidade da vida humana porque o que quer que pudesse ter acontecido nessa vida tornou-se irrelevante e ineficaz no que diz respeito à implacável e contínua reprodução dessa ordem (BAUMAN, 2001, p.10).

Nas palavras de Bauman (2001), a Modernidade busca terrenos sólidos, previsíveis e administráveis. Isso porque a Modernidade passa a enxergar a organização social, econômica, política e cultural sob o olhar do pensamento positivista. A busca por modelos e padrões fixos, sólidos e imutáveis, faz com que a idéia do cálculo se expanda para os mais ínfimos espaços e principalmente sobre o corpo do homem, visto como centro do universo, através das idéias antropocêntricas. A ciência e, por conseguinte, seu estatuto torna-se um grande aliado nesse objetivo de intervenção sobre o corpo, mas acima de tudo sobre o modo de ser desse corpo:

O estatuto científico, em especial o das ciências físicas e naturais foi o instrumento utilizado para se garantir ao homem o seu novo lugar perante o universo, desvencilhado do “cárcere doutrinário” da Igreja, que buscava controlar não só a ação humana, mas, acima de tudo, o seu pensamento (MARQUES, 2001, p. 31).

Talvez possamos fazer aproximações entre a construção desse período histórico e a análise foucaultiana da importância da disciplina para a constituição dessa solidez. Segundo Ewald (2000), a construção de uma sociedade disciplinar principia-se na percepção do poder, não como uma potência da qual alguns seriam dotados, mas como uma “relação de relações de poder”. Isso significa conceber o poder como algo produtivo, positivo, econômico e político, produto e produtor de um conjunto de técnicas e estratégias, que possibilitam sua análise. Capaz de gerar também as resistências, bem como delas ser gerado:

As relações de poder, as táticas de poder e de contrapoder não definem classes isoladas por natureza e que no seu próprio seio encontram a fonte dos afrontamentos, mas antes uma sociedade – ou melhor, tem de se definir uma sociedade a partir da economia do poder que nela se exerce e da qual nascem ao mesmo tempo às estratégias do poder e as resistências ao poder (EWALD, 2000, p. 13).

Isso implica em uma mudança de perspectiva, numa nova concepção das lutas e numa nova filosofia política, cujo pensamento revolucionário, propõe a sociedade dividida em dois pólos incomensuráveis entre si. Concebendo as lutas em função das relações de poder. Isso significa situá-las do lado daquilo que as constrange, as obriga e das quais elas nascem, o que é designado por Foucault como “economia de poder” (EWALD, 2000).

Com o intuito de produção de um novo sujeito, o sujeito moderno, o poder tem uma grande importância na atuação sobre os corpos. Por meio de suas técnicas e estratégias, construirá corpos flexíveis, maleáveis, objetos de sua ação e sobre os quais a verdade se pretende descobrir. Isso nos leva a discussão e problematização do que é produzido pela sociedade como verdade - o que Foucault chama de “a política do verdadeiro” - e de seus efeitos no interior dos discursos. A produção de regimes de verdade não pode ser separada de seus processos de construção. Tais processos são tanto processos de saber como processos de poder. Assim sendo, não há verdade dissociada das relações de poder que a sustenta. Da mesma maneira que não há verdade

sem a política da verdade, pois ela é uma peça, um instrumento dentro das relações de poder (EWALD, 2000).

A produção dos regimes de verdade contribui para produzir e posicionar os sujeitos sociais necessários à nova sociedade que se configurava: a Modernidade. Mas é com o desenvolvimento das disciplinas que o poder se expande e faz surgir técnicas sutis, possibilitando a construção de uma sociedade disciplinar:

O desenvolvimento das disciplinas marca o aparecimento de técnicas elementares do poder que relevam de uma economia totalmente diferente: mecanismos de poder que, em lugar de surgirem “por dedução”, se integram a partir do interior na eficácia e na utilização do que ela produz. [...] O modo de produção capitalista não produziu, pois, a disciplina, ela encontra-se, pelo contrário, na conjunção de suas exigências solidárias [...] (EWALD, 2000, p. 32 e 33).

Desta forma, a influência do pensamento positivista, racional, mensurável, passa a ser aplicado sobre o corpo, sobre as posturas e as condutas, trazendo consigo a idéia da segurança e de risco, e também o conceito de norma. A norma constrói a idéia de padrão, de modelo, e de valoração. Esses modelos é que entendo como os novos “sólidos” de intenção duradoura, produzidos pela Modernidade.

No entanto, estamos no momento de derreter essa solidez e problematizar os derretimentos. Analisar os discursos, não no intuito de buscar-lhe a sua verdade definitiva ou de produzir uma verdade universal, mas perceber que os discursos são “[...] ‘peças’ ou ‘bocados’, verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam um silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas” (EWALD, 2000, p.26). Pois os discursos não falam a mesma coisa e nem representam um único ponto de vista, nem as mesmas relações de poder. O poder, analisado pela perspectiva do discursivo, nos permite olhar para as relações de poder como dispositivos de construção de nós mesmos e do outro. Circulante em todos os espaços sociais, o discurso produz sujeitos e dentre esses espaços por onde circula é a escola o espaço social para onde esta pesquisa buscou olhar. Dessa forma seria interessante questionar o papel da escola na fase moderna e nos dias de hoje. Como uma fase relaciona-se com a outra e traz novas possibilidades? Como cada fase vai construir projetos de sujeito? Assim, é possível pensar em uma troca de moldes, fazendo com que as pessoas precisassem buscar um posicionamento para se adequarem a esta nova ordem:

Na verdade, nenhum molde foi quebrado sem que fosse substituído por outro; as pessoas foram libertadas de suas velhas gaiolas apenas para ser admoestadas e censuradas caso não conseguissem se realocar, através de seus próprios esforços dedicados, contínuos e verdadeiramente infundáveis, nos nichos pré-fabricados da nova ordem [...]. A tarefa dos indivíduos livres era usar sua nova liberdade para encontrar o nicho apropriado e ali se acomodar e adaptar: seguindo fielmente as normas e modos de conduta identificados como corretos e apropriados para aquele lugar (BAUMAN, 2001, p.13).

O que nos interessa nessas citações é tomá-las como inspiração para pensar como a **Modernidade** e o próprio termo usado para designá-la são resultados de ampla discussão, configurando, ainda hoje, uma enorme gama de significações. Desta maneira, o sentido de Modernidade utilizado nesta dissertação está relacionado às percepções das mudanças descritas nas citações anteriores, bem como à:

Um conjunto amplo de modificações nas estruturas sociais do Ocidente, a partir de um processo longo de racionalização da vida. Neste sentido, como afirma Le Goff, modernidade é um conceito estritamente vinculado ao pensamento ocidental, sendo um processo de racionalização que atinge as esferas da economia, da política e da cultura (SILVA, 2005, p.298).

Trata-se de um momento caracterizado por uma ruptura com o passado, no tocante a maneira de se relacionar e ver o mundo. Este período evidencia-se pela afirmação do capitalismo, estabelecendo também mudanças profundas na cultura, na sociedade, na economia e na política. Silva (2005) ainda argumenta que:

Segundo Sérgio Paulo Rouanet, a racionalização econômica levou o Ocidente a dissolver as formas feudais e pré-capitalistas de produção e a elaborar uma mentalidade empresarial fundamentada no cálculo, na previsão, nas técnicas racionais de contabilidade e de administração e na forma de trabalho livre e assalariado. Enfim a racionalização econômica se materializa no Capitalismo, desde o século XVIII até os dias de hoje (p.298).

Desta maneira, é possível questionar como estas mudanças acabaram por levar, o sujeito moderno que se constituía, a modificar suas relações tempo-espaço e a importância dessa mudança de percepção na construção da visão de si e de mundo. O espaço percebido pelo indivíduo feudal, antes demarcado pelo campo ou a localidade, foi gradativamente se ampliando, atingindo na Modernidade grandes distâncias com a

expansão marítima e comercial. A conquista destes espaços requereu do sujeito moderno um esquadramento meticuloso destes lugares, para organizar de modo ordenado e sistematizado os novos mercados que se configuravam (FALCON e MOURA, 1989).

A crescente expansão do espaço, devido ao comércio, possibilitou o encontro de uma diversidade⁶ de sujeitos, favorecendo o contato com o “outro”, o “estrangeiro”, o “estranho”, o “bárbaro”, o “selvagem”, que uma vez tendo seu território conquistado deveria se submeter aos hábitos e costumes culturais do conquistador. Assim, conquistadores e conquistados participariam desta sociedade que se estruturava, desenvolvendo relações, buscando conhecer e capturar o outro, construir saberes sobre eles e assim, sobre si mesmos, definindo papéis para os outros e para si mesmos. Desta forma, é possível pensar que o espaço conquistado tenha contribuído no encontro, e algumas vezes no choque, entre culturas. Culturas estas que tornam o “outro” um sujeito com necessidade de adaptação para sua própria sobrevivência, mas que, ao mesmo tempo, mantém suas diferenças para a sobrevivência do “eu”. Estabelece-se assim, uma díade “eu x outro”, que coloca o “eu” numa posição de familiaridade, do conhecido, da normalidade, da superioridade. Ao passo que o “outro” ganha o lugar oposto, o do “estranho”, do “desconhecido”, do “diferente”, da “anormalidade”, da “inferioridade”. Esse outro, que se afasta dos padrões instituídos por meio das normas, torna-se a representação de um risco social constante, que para tanto necessita ser esmiuçado, conhecido, observado, vigiado, enfim normatizado e disciplinado, para minimizar o perigo que oferece a sociedade em formação, restabelecendo a idéia de segurança e estabilidade (EWALD, 2000).

Assim, o “outro” vai se tornando sinônimo daquele que foge às regras do que se tem de conhecido, posicionando-se a margem da familiaridade. O “outro” vai sendo construído e incorporado à sociedade de forma subjugada e com a intenção de oferecer riscos mínimos. Tenta-se transformar, assim, o “outro” num sujeito dócil, em condições de assujeitar-se aos valores, condutas e hábitos culturais de seus conquistadores, tornando-o eficiente e economicamente útil neste espaço que adentrava. A diversidade de pessoas e de contatos, a ampliação dos espaços, da circulação e das relações, ao

⁶ Faço uso do termo diversidade e do termo diferença com a seguinte intenção de compreensão: “ A ‘diversidade’ cria um falso consenso, uma idéia de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença. Entendo ‘diferença’, conforme MacLaren (1995), não como um espaço retórico [...] mas como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas[...]” (SKLIAR, 2005, p.13).

mesmo tempo em que são marcas dessa nova sociedade, também vai impor a necessidade de organização dessa nova ordem, reforçando a disciplina, que segundo Foucault (2008 b) vai se constituir como uma das características da sociedade moderna.

Mas a disciplina dos corpos e os controles reguladores das populações abrem, segundo Ewald (2000), a era do biopoder, que é um poder positivo, exercido sobre a vida. A vida passa a ser valorizada sobre a morte, tornando-se objeto de poder e produzindo um poder que toma a seu cargo a vida. Ao tornar a vida objeto do poder e produtora do mesmo, esse processo leva também à construção de mecanismos e estratégias para sua preservação, a biopolítica. Tudo isso são características importantes dessa sociedade Moderna.

1.2- Modernidade e Sociedade Disciplinar

Como argumenta Foucault (2008 b), o espaço vai se configurando num importante aspecto sobre o qual a disciplina deve atuar. A distribuição dos sujeitos no espaço vai se alterando e gradualmente contribuindo para uma organização social nova, necessária a uma ascensão e expansão capitalista. Era necessário que o sujeito moderno soubesse se posicionar e se distribuir nestes espaços, para aumentar sua eficiência produtiva, o que exigia a “necessidade” de disciplina. A organização do espaço disciplinar é expandida por toda sociedade e tem as normas como parâmetro de medida para a construção e posicionamento dos corpos. As fábricas passam a se valer do princípio do quadriculamento individualizante, para ordenar o espaço de trabalho: vigiando seus empregados durante as horas de serviço e nos intervalos, controlando suas freqüências, a qualidade do serviço executado, medindo desempenhos, classificando-os. Os empregados tornam-se corpos a serem policiados e disciplinados. Isso torna possível pensar um controle do mecanismo de produção e no estabelecimento de processos de construção e fixação de identidades e diferenças desses trabalhadores, pois permite estabelecer representações, imagens ou modelos binários fixados de enquadramentos como: o bom trabalhador x o mal trabalhador, o assíduo x o faltoso, o esforçado x o preguiçoso, etc. A construção de representações estabelece um modelo de sujeito, que atuará como padrão e sobre os quais os demais serão avaliados. Ou seja, o sujeito padrão torna-se a norma, sobre as quais todos os outros serão medidos.

Desta maneira, organiza-se um grande investimento sobre o corpo do indivíduo, que passa a ser entendido como um espaço que precisa ser disciplinado para que se

torne economicamente útil e dócil para a sociedade moderna que se constituía. Torna-se, desta maneira, a tecnologia disciplinar um dispositivo muito eficiente do qual:

[...] As disciplinas são, em primeiro lugar, uma física do espaço e do tempo: antes de serem formas de sensibilidade, o espaço e o tempo são fabricações do poder. Trata-se de dispor espaços, constituir células, de quadricular, de ordenar, de definir empregos do tempo, de os acumular, de os programar, de os compor de acordo com os exercícios, manobras e táticas. O espaço e o tempo talvez sejam formas, mas formas de poder, constitutivas da nossa sensibilidade (EWALD, 2000, p. 52).

Assim, o tempo, antes controlado pelas tarefas a serem feitas ou pela passagem dos dias e das noites, passa a ser esquadrinhado. O relógio é um grande representante da divisão do tempo na Modernidade. Trabalho, produção, movimentos do corpo são apenas algumas das esferas de transformação, da repartição “milimétrica” do tempo. O homem moderno começa a ser um produto da ação das mudanças do tempo e do espaço.

O tempo e o espaço, na Modernidade, se tornaram áreas de eficiente atuação para o poder disciplinar em construção. A ênfase na distribuição dos indivíduos no espaço possibilita uma visibilidade maior daquele corpo, uma vigilância que proporciona uma análise milimétrica de suas partes, no intuito de decompô-lo, analisá-lo, medi-lo e sobre ele atuar “O exercício da disciplina supõe um dispositivo que constrange pelo jogo do olhar; um aparelho no qual as técnicas que permitem ver induzem os efeitos de poder e no qual, em compensação, os meios de coerção tornam claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam” (EWALD, 2000, p. 84).

Mas é o cerceamento do corpo que parece aumentar a eficiência do poder disciplinar:

A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço. Para isso, utiliza diversas técnicas... A disciplina às vezes exige a *cerca*, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. Local protegido da monotonia disciplinar. Houve o grande “encarceramento” dos vagabundos e miseráveis; houve outros mais discretos, mas insidiosos e eficientes. (FOUCAULT, 2008 b, p.121-122).

Segundo Lopes e Veiga-Neto (2004), “a cerca” parece transmitir a idéia que para além dela nada existe. O que importa está em seu interior, possibilitando uma atenção direcionada a disciplinarização do que esta contém.

O corpo foi eleito como o local onde o poder disciplinar deve atuar. Portanto o enclausuramento dos corpos e o seu esquadramento, provavelmente, possibilitaram uma ação minuciosa deste poder, no intuito de adestrar e disciplinar os sujeitos (FOUCAULT, 2008 b). O corpo é trabalhado em seus mínimos detalhes, sobre ele é exercida uma coerção sem folga, com intuito de “mantê-lo ao nível da mecânica (movimentos, gestos, atitudes, rapidez) – poder infinitesimal sobre o corpo ativo” (FOUCAULT, 2008 b, p.118). A divisão milimétrica e analítica do corpo promovem também uma desumanização desse, possibilitando a construção de uma visão do corpo como máquina. Esse corpo máquina torna-se objeto de controle que tem nos exercícios uma eficiente ferramenta de coerção.

Com a finalidade principal de aumentar o domínio de cada um sobre seu próprio corpo, esse se torna um maquinário eficiente com possibilidades de desarticulação e recomposição, constituindo uma “anatomia política” que propicia uma “mecânica do poder”, definindo não só o poder sobre o próprio corpo, mas também sobre o corpo do outro. Não para submeter-se ao domínio de alguém, mas para que se opere como se quer, com as técnicas, rapidez e eficácia que se determina social e culturalmente (FOUCAULT, 2008 b).

Pode-se dizer então que:

A disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui estas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre a aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 2008 b, p.119).

Assim, na Modernidade, a observação minuciosa do detalhe corporal, enfocando politicamente o micro, traz consigo todo um conjunto de técnicas, todo um saber: de descrição, de receita e dados para a produção deste sujeito humanista moderno (FOUCAULT, 2008 b).

A distribuição dos indivíduos no espaço tem no cerceamento uma maior possibilidade de controle, com uma menor quantidade de interferências, que permite evitar os agrupamentos e analisar as individualidades do todo agrupado, organizando

um espaço analítico, o que possibilita um vigiar constante sobre o comportamento de cada um, sua apreciação, sancionamento, medição de qualidades ou méritos; permitindo a produção de conhecimento, um domínio e uma utilização do sujeito (FOUCAULT, 2008 b).

O espaço, com suas distribuições e localizações intercambiáveis, torna-se aos poucos um espaço terapêutico, pois: “tende a individualizar os corpos, as doenças, os sintomas, as vidas e as mortes, constitui um quadro real de singularidades justapostas e cuidadosamente distintas” (FOUCAULT, 2008 b, p. 124).

Desta forma, é interessante repensar um pouco o papel das instituições modernas, como a escola, e sua participação neste processo de construção dos sujeitos: como a distribuição dos alunos no espaço escolar, feita dentro do poder disciplinar, como contribui, ainda hoje, para promover a sujeição dos corpos e a construção dos sujeitos? De que forma a escola ainda atua na disciplinarização das posturas e condutas dos corpos? Que dispositivos discursivos estão em jogo nesse processo disciplinar? Como esse processo contribui para a construção das diferenças? Como o(a) professor(a) participa desse processo? Até que ponto ele(a) afeta e é afetado(a) pelo poder disciplinar? Para pensarmos sobre tais questionamentos, trago algumas falas que surgiram em minha pesquisa, no decorrer das entrevistas individuais, quando questiono qual o(s) papel(is) da escola hoje. Segundo a professora Ceres

É um lugar de convivência e enquanto lugar de convivência ela tem a função de... é... a gente tem que fazer pra conviver[...]. Então se ela é uma instituição social, a gente tá ali pra conviver em liberdade, e aí com todas as questões que isso envolve, como em qualquer outro lugar. Não se constituindo sujeitos diferentes, é..., cada um com seu cada um, né? Cada um com sua individualidade. E essas individualidades vão se cruzando, se constituindo, se trocando..é..experiências [...] Porque dali vai se partir pra uma coisa maior, né? Elas convivem ali com um grupo menor de pessoas, e ali ela vai sair dali e vai ter que conviver cada vez mais com um grupo maior, sabe? De pessoas.

Percebe-se na fala da professora que a escola continua a se propor às mesmas funções para as quais foi criada: produzir corpos dóceis e autogovernáveis, capazes de se constituírem em meio às tramas e tensões sociais, de modo relacional, posicionando-se na medida em que se produzem. A escola, ainda hoje, possui o objetivo de preparar o sujeito para deslocar-se e se posicionar socialmente. Ainda em relação ao mesmo questionamento, a professora Gaia relata:

Eu acho que não há um grande objetivo, né? [...] tem objetivos [...] ela é formadora de cidadãos, seja esses cidadãos, né, de classe A, classe B, classe C, D, e que esse cidadão vai construir mesmo, [...], a história do país, porque a nossa nós mesmos já construímos, né?

A escola torna-se um torno, parte do processo de modelagem e construção dos sujeitos. E contribui para localizar estes sujeitos no espaço social, ao categorizá-los. A escola é um espaço produtor e produto da cultura social de cada tempo histórico. Em seu meio atravessam histórias, discursos e práticas. Já a professora Anu comenta que

A escola hoje, ela... [...] ela visa promover o conhecimento destinado aos conteúdos e não em formar uma pessoa crítica [...] que saiba lidar com diversas situações da vida. Eu acho que ela é muito mais presa a essas coisas do conteúdo, cobrar ou até mesmo passar no vestibular.

O ideal da racionalidade positivista, que busca a verdade através do uso racional do conhecimento e do método científico, permanece presente no meio escolar, como na sociedade, que busca na transmissão dos conteúdos uma racionalização dos corpos e do pensamento, constituindo-os objetos de atuação para a construção da sociedade que se configurava e se configura. Já a professora Midgard, ao ser interpelada sobre o papel da escola hoje, diz perceber na escola uma forte função assistencialista:

Eu acho que hoje, a escola [...] A escola pública em geral, que eu vejo, o papel dela é assistencialista. Ela presta assistência: ela controla o vale transporte, ela controla bolsa família, ela cuida da criança porque a criança não tem pai, a criança não tem mãe, a mãe tem que trabalhar, a escola tem que cuidar. Então, hoje, virou um grande assistencialismo, entendeu?

Há um grande investimento na escola, em termos de dispositivos e tecnologias de poder. Acionando políticas públicas que possibilitam uma ação mais incisiva e minuciosa do poder disciplinar. A disciplina parece avançar gradativamente, mas não sem resistências, para um processo de controle. Controle este que permite minimizar o risco de fuga aos padrões normativos estabelecidos.

Tendo em vista a ação do poder disciplinar no espaço escolar, é possível perceber que tanto professores(as) quanto os(as) alunos(as), bem como todos que ali circulam, não ficam alheios a atuação desses mecanismos. Os sujeitos desse espaço

articulam-se uns com os outros e participam ativamente desse processo de construção uns dos outros. Nesta participação é que são construídas as identidades e nesse mesmo processo muitas delas podem acabar por serem fixadas.

Desta maneira, entender a escola como disciplinar faz com que se olhe para este espaço buscando esta função. Daí a ação dos que ali circulam, em especial os(as) professores(as), um dos objetos desta pesquisa, ser tão importante. Ou seja, o professor ou professora ao entender a escola como um espaço disciplinar, agrega isto a sua prática, submetendo os corpos que transitam neste espaço a um constante processo de normatização, contribuindo, como qualquer sujeito, na construção das representações padrões e marginais. A surdez neste espaço é um fator de estranhamento, o que foge a familiaridade. Desta forma, percebe-se um investimento no sentido de normalização dos surdos e surdas presentes neste meio, foi o que percebi nos relatos feitos nos encontros do grupo focal. Há uma preocupação na busca por saberes que possibilitem ao professor autoridade para se falar desse sujeito, para se referenciar em termos práticos nesse processo de minimização do risco: a surdez.

1.3- Sociedade Disciplinar e Escola

Retomemos a questão do adestramento do corpo, tornado objeto e alvo de poder, que, na Modernidade, atinge enormes proporções. Dentre as instituições modernas, criadas neste período, é para a escola que pretendo chamar atenção: parece possível pensar que o processo de disciplinarização se configurava para produzir desde cedo um sujeito assujeitado, necessário a esta nova estrutura social. Desta forma, atuando sobre os corpos infantis, o poder disciplinar encontraria menor resistência. A criança era, e ainda hoje o é, considerada como uma massa bruta, com um alto potencial de maleabilidade e uma baixa resistência, já que não possuía “hábitos”, “atitudes” ou “vícios” constituídos. É o barro bruto, a argila sobre a qual as mãos têm que trabalhar para moldar e transformar num vaso adjetivado. Um corpo em que o poder, por meio de seus dispositivos e estratégias normativas, poderia atuar desde cedo, aumentando sua eficiência produtiva na construção de corpos docilizados. A eficiência do processo disciplinar não está em atribuímos valores à sua ação, mas nas possibilidades de sujeito que esse mecanismo produz.

O espaço escolar é quadriculado, para possibilitar a distribuição dos corpos dos(as) alunos(as) e dos(das) professores(as) nele. O tempo é minuciosamente dividido. Em cada tempo uma tarefa, uma atividade. Evita-se a ociosidade e os momentos de

intervalos passam a ser constantemente observados. A administração e planejamento milimétrico do tempo e do espaço escolar torna-se uma ação sistemática e constante: planeja-se o conteúdo, as atividades, o tempo gasto para serem ministrados, mecanismos de exames, onde cada um deve se sentar, de forma que aproveite a aula o máximo; que brincadeiras são permitidas nesse ou naquele espaço, que postura, que conduta e assim por diante (GARCIA, 2002). Tudo isso nos leva a pensar em como essa organização está presente ainda hoje. Pensemos como os(as) professores(as) no ensino primário se revezam para “tomar conta do recreio”, em como elaboramos as atividades de modo a considerar o tempo para realizá-las, não deixando espaço para a ociosidade, em como observamos comportamentos e posturas de nossos(as) alunos(as) e também, como não poderia deixar de dizer, de nossos(as) colegas, como planejamos, por meio dos horários, o que cada sala estará tendo como conteúdo e assim por diante.

Desta forma, os(as) alunos(as) são posicionados(as) em lugares que melhor possibilite um controle de seus corpos, lembremo-nos dos mapas de sala: cada qual em sua sala, em sua fila, em sua mesa. Das classificações de acordo com seu desempenho, frequência, capacidade, etc. Não podemos pensar nisso como algo rígido, mas estabelecido em meio a um jogo de poder, de força, de luta, de negação, de aceitação e de resistência. Embora com lugares estipulados, esses lugares não os(as) implantam, pelo contrário dá-lhes uma flexibilidade ordenada, eles(as) circulam em meio a estes espaços, ocupando posições de acordo com as construções que fazem deles(as) e que eles(as) fazem de si:

E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra, ele se desloca o tempo todo numa série de casas, umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição dos valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados (FOUCAULT, 2008 b, p.126).

Mas “as disciplinas, que analisam o espaço, que decompõem e recompõem as atividades, devem ser também compreendidas como aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo” (FOUCAULT, 2008 b, p. 133). Talvez uma ferramenta eficiente para a potencialização das forças do corpo e na docilização do sujeito. Não dócil no sentido de servil, mas no sentido de maleável, flexível, que se forma e conforma sistematicamente. Segundo Veiga-Neto (2005):

Em primeiro lugar, dizer que as disciplinas fabrica corpos dóceis não significa dizer que ela fabrica corpos obedientes. Falar em corpos dóceis é falar em corpos maleáveis e moldáveis; mas não se trata, aí, de uma modelagem imposta, feita à força. Ao contrário, o que é notável no poder disciplinar é que ele “atua” ao nível do corpo e dos saberes, do que resultam formas particulares tanto de estar no mundo – no eixo corporal-, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar – no eixo dos saberes (p.85).

Lembremos do torno e as forças que atuam sobre a argila, que agem sobre a massa bruta construindo o vaso, sem que nenhuma se sobreponha a outra, mas que juntas compõem o campo de batalha que construirá um objeto singular. Da mesma maneira que o poder, cujo conjunto de forças – técnicas, dispositivos e estratégias - atuam sobre o corpo do indivíduo – campo de batalha, produzindo uma diversidade de sujeitos, singulares em sua relação consigo e com o outro. Observemos a fala da professora Ceres, ao ser questionada se os surdos estavam no grupo dos alunos considerados problemas⁷:

Os surdos, aqueles que... é... eu vou dar um exemplo é... a Iara, ela é toda comprometida, estudiosa. Então, a Iara⁸ estuda, ela é estudiosa, ela faz o dever direitinho, ela tem vontade de aprender, aí o... é... o outro surdo, ele... ele não se comporta direito, ele corre no corredor, ele tenta... é... fica abraçando a gente, ele não tem vontade de aprender... O que que eu vou fazer? Entendeu?

É possível perceber que ainda que se tente construir um modelo fixo de surdez, ele não é homogêneo. Os dispositivos, técnicas e estratégias de poder não atuam igualmente sobre os indivíduos. Isso possibilita a construção de sujeitos dotados de singularidades. Ou seja, ambos são surdos, mas não se posicionam - e nem são posicionados - no mundo da mesma maneira. Basta perceber a fala sobre a Iara e a fala sobre o outro surdo. A Iara é nomeada, a ela é atribuída adjetivos positivos, ao passo que o outro é mantido no anonimato, os adjetivos a ele atribuídos têm mais valores negativos, colocando-o em segundo plano, em relação ao padrão que foi instituído naquele instante, neste caso a Iara. Note que nenhum dos dois foi avaliado em relação à questão ouvinte-surdo, mas em relação à questão aluno ideal - aluno problema. Assim, a surdez por si só não é um atributo que implanta, mas que pode fazê-lo ou não

⁷ Grupo dos alunos problemas foi uma das categorias utilizadas para representar as crianças consideradas afastadas das normas instituídas pela escola.

⁸ O nome da aluna foi propositalmente trocado para manter o sigilo que requer a ética de pesquisa.

dependendo do contexto social e do direcionamento do olhar de quem vê, como podemos perceber. Muitas vezes, em situações em que a característica que marca é fator comum para o demarcador, novas características ganham espaço na demarcação. Nestes atravessamentos é possível supor que, dependendo do contexto e momento social, algumas representações acabam por serem mais visíveis que outras.

Desta maneira, a escola, com seus espaços e tempos organizados, acaba contribuindo para a fabricação dos sujeitos sociais,

Não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. A escola “foi concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim torná-los dóceis” (VEIGA-NETO, 2005, p.84-85).

Por meio de suas arquiteturas panópticas⁹ ou não (uma vez que, incorporada à idéia do panoptismo, a vigilância pode abrir mão do modelo originário e expandir-se para todo e qualquer espaço social), com seus crucifixos, maneira de vestir-se e portar-se, com as matérias lecionadas, com os comentários proferidos em seu interior, com os silêncios ali presentes, a escola torna-se um espaço muito eficaz para ação do poder disciplinar. Constrói a imagem do sujeito desejável, o tipo de comportamento que se deve ter, como se sentar, a forma de se vestir, falar, o momento de calar. É o que podemos notar na fala da professora Gaia, ao falar da diferença entre as crianças da escola daqui e de uma escola localizada na zona rural de um município mineiro:

São crianças carentes de tudo, bem diferente da zona rural daqui, né? [...] Carentes de... de princípios, até assim... não posso nem falar princípios; ...de coisas básicas, por exemplo: como se sentar numa cadeira. Lá, eles se sentavam, não como se sentavam é... Como assim... normal, como todo mundo senta, mas, eles se sentavam... Como é que eu vou te explicar? É até difícil te explicar[...] vou tentar

⁹ O modelo panóptico foi idealizado por Jeremy Bentham, no século XIX. Seu funcionamento baseia-se “... em três elementos arquitetônicos: *um espaço fechado*, de preferência circular, todo *dividido em celas* e com *uma torre central*. Da torre pode-se enxergar todas as celas que a cercam; mas a recíproca não é verdadeira, visto que de cada cela não se deve enxergar quem está na torre e nem mesmo as outras celas” (VEIGA-NETO, 2005, p.79). Esse dispositivo instaura a idéia de uma visibilidade constante do sujeito, através dos princípios de vigilância central e invisível. O sujeito está sempre a mercê do vigilante, causando a internalização da idéia de que está sendo constantemente vigiado, ainda que não esteja, pois ele não sabe quando o vigilante o estará observando.

te mostrar! Como se fosse assim... é... encolhidos numa cadeira, entendeu? Encolhidinhos [...].

Esse poder disciplinar acaba por atuar em todos os corpos que ali adentram, mesmo que ali não permaneçam: alunos(as), professores(as), diretores(as), pais de alunos(as), serviçais, etc. A ação do poder disciplinar é tão eficiente, que extrapola os muros da escola, tornando o indivíduo capaz de reproduzir fora dela os padrões comportamentais e discursivos ali apreendidos (FERRARI, 2008). Basta lembrar que a professora Gaia já foi aluna, e como tal foi disciplinada em sua maneira de se sentar, de se comportar. Ao mesmo tempo em que se mantêm vigilante as suas posturas, ela também disciplina o outro nesse sentido. Mostrando que os modelos por ela construídos extrapolaram os limites arquitetônicos da escola de sua época, possibilitando sua (re)produção em outro espaço-tempo.

Mas, a ação do poder traz consigo a resistência, posto que sem ela o próprio poder deixaria de existir nesta nova estrutura binária que se configurava. Mas ao invés de possibilitar um extremo da díade, esta acabou por mostrar a pluralidade de possibilidades que as relações poder - resistência podem proporcionar. A resistência também compõe o aparato discursivo do poder, visto que também ela posiciona os sujeitos e seus corpos. Assim, fazendo uso do discurso como dispositivo histórico, as instituições lançam mão deles para promover a disciplinarização e docilização dos corpos.

Segundo Larrosa (2002), os dispositivos discursivos vêm então integrar a ação de cerceamento dos corpos, realizado por meio das instituições. A vigilância estabelece um eficiente mecanismo, em que o sujeito vigia e se sente permanentemente vigiado - processo este que parece ter sido introduzido pelo modelo panóptico. A vigilância constante proporciona uma avaliação sistemática de si e do outro, permitindo uma interpretação mútua, um julgamento e uma intervenção, quando houver um afastamento do padrão hegemônico instituído ou uma invasão de fronteiras dos papéis sociais estipulados.

A observação e análise de si e do outro contribuiu para uma produção sistemática e constante de conhecimento sobre os sujeitos, proporcionando o surgimento de novos campos do saber, como a Psicologia, a Pedagogia, e a expansão de outros como a Medicina. A produção de conhecimento sobre o sujeito vai objetivando-o, tornando-o passível de um exame, de um julgamento, de uma análise e de uma

intervenção. Assim, ao ser objetivado, o sujeito se analisa e se interpreta, julga-se e se constitui por um processo de subjetivação. Ambos, objetivação-subjetivação, são processos concomitantes. Desta maneira:

A história do eu como sujeito, como autoconsciência, como ser-parasi, é a história das tecnologias que produzem a experiência de si. E estas por sua vez não podem ser analisadas sem a relação com um domínio de saberes e com um conjunto de práticas normativas. A experiência de si seria, então, a correlação, em um corte espaço-temporal concreto, entre domínios de saber, tipos de normatividade e formas de subjetivação. (LARROSA, 2002, p.56-57)

Participando de uma rede de relações, o indivíduo, neste processo de objetivação-subjetivação, vai construindo suas múltiplas posições de sujeito, possibilitando a produção de uma multiplicidade de identidades.

Como será que a escola participa desta articulação objetivação-subjetivação de produção de sujeitos a partir dos saberes que vão produzindo-os? Que produção de conhecimento sobre o(a) aluno(a) está ocorrendo quando o(a) professor(a) anota ou simplesmente comenta seus comportamentos, seu rendimento, suas dificuldades, suas posturas, sua disciplina, sua história de vida? Como este conhecimento produzido gera um campo de saber sobre este sujeito e sobre a diferença? Será que este sujeito se torna um objeto de conhecimento para si e para o(a) professor(a)? Que influências, este conhecimento produzido, poderá ter no sujeito objetivado e no sujeito que objetiva? Que identidades e diferenças são produzidas no espaço escolar a partir desses processos?

Essas são questões interessantes para pensar a escola como instituição de grande importância – em termos de estratégia de poder - para a constituição dos sujeitos modernos. Mais ainda, questões que nos interessam para pensar a produção das diferenças e na implicação entre normalidade e anormalidade, construções tão caras à modernidade e a nós ainda hoje.

1.4- A construção histórica do sujeito em jogos de verdade sócio-culturais

A sociedade moderna, com seu processo de racionalização, acaba por promover uma valorização da ciência, possibilitando a essa um poder e um discurso de autoridade sobre os sujeitos, tendo em vista as influências da revolução tecnológica, iniciada com Descartes e o positivismo, cujo discurso coloca a razão como forma para se atingir a verdade. A busca por uma verdade absoluta leva o sujeito moderno a construir uma

ciência especializada no detalhe, que ainda hoje se subdivide cada vez mais. Este poder, de produzir conhecimento, de gerar saberes, atribuído ao discurso científico, assegura-lhe uma autoridade, da qual o sujeito se investe para conquistar o status de “quem está autorizado a falar”, “quando falar” e “como falar”.

A razão, como centro e único meio de se atingir a verdade absoluta na Modernidade, abalou em parte a crença no poder divino que a igreja mantinha até então. Segundo Grun e Costa (2002):

A partir de Descartes, o sujeito passa a ser a sede da certeza – todo e qualquer conhecimento deve estar fundado no sujeito. O pensamento metodicamente conduzido encontra em si mesmo os critérios que permitirão estabelecer a Verdade. Concebe-se o sujeito como uma realidade primeira e fundante, a realidade dada a um sujeito pensante é o próprio pensamento e o mundo externo deixa de funcionar como um princípio de conhecimento (p.87).

Instaura-se o antropocentrismo, e, com Galileu o mundo passa a ser uma criação da mente do cientista (GRUN e COSTA, 2002). A ciência passa a ser entendida como único meio de se atingir a verdade absoluta sobre a realidade. Isso confere ao cientista uma autoridade discursiva e um poder de manipulação ilimitado do pensamento científico: “Essa é a base sobre a qual se desenvolverá o pensamento tecnológico e manipulativo que hoje ameaça a própria vida sobre o planeta. A tarefa de conhecer e o ato de dominar os objetos do conhecimento passam a ser inseparáveis” (*idem*, p.88).

Desta maneira, na Modernidade, o método científico é considerado como uma lente pela qual a realidade passa a ser percebida, torna-se a única forma racional de conhecer a verdade do mundo real:

O método científico é o instrumento por excelência para explicitação da verdade. Ele jamais cria um novo conhecimento, uma vez que apenas traz à luz determinadas verdades que se encontram implícitas nele mesmo. Ao se apresentar enquanto um procedimento de correção, o método científico moderno exclui toda e qualquer possibilidade de experienciar uma verdade que já não esteja contida no próprio método (GRUN e COSTA, 2002, p. 90).

Do ponto de vista que nos interessa, esse domínio da ciência a partir da Modernidade se relaciona com esse trabalho em dois sentidos. Por um lado, a ciência vai ser fundamental para a constituição da idéia de normalidade-anormalidade. Por outro lado, ela vai influenciar as áreas de conhecimento, que em busca do status

científico vão construir mecanismos de comprovação, enquadramento e verdades. Nos dois sentidos, o que está em jogo é a construção dos sujeitos como produção discursiva.

Possivelmente, foi na busca por uma verdade que mantivesse uma maior correspondência com a realidade, que a linguagem olhou para a ciência de maneira diferenciada. Os lingüistas partiram então, para uma aproximação com a ciência, buscando o seu sentido de cientificidade.

Bebendo nessa fonte, o estruturalismo francês iniciado com o desenvolvimento da lingüística estrutural de Ferdinand de Saussure, entendeu ser o sistema lingüístico formado por diferentes níveis de estrutura e com princípios estruturais comuns em cada nível. Saussure estabelece “uma ciência geral dos signos, dando ao estudo da linguagem, [...], uma firme base metodológica e promovendo a semiologia – como disse ele, o ‘estudo da vida dos signos na sociedade’ – a uma posição central nas ciências humanas” (PETERS, 2000, p. 21).

Na perspectiva estruturalista o texto torna-se um objeto a ser desvendado. O que interessa é a estrutura do texto, o que o organiza, e não o sujeito. Tem-se a impressão que a verdade da realidade está contida no interior do sujeito e só será exteriorizada por meio da linguagem. Desta maneira, o texto teria um significado único que o sujeito apenas o decifraria, utilizando a cultura hegemônica.

O movimento antifundacional¹⁰, originado em meados do século XX, vem opor-se a esta concepção moderna ou estruturalista. Este movimento não busca a verdade unitária ou absoluta, mas sim as múltiplas verdades que podem estar contidas numa observação de ângulos diferenciados da realidade. Este movimento, perspectiva pela qual esta pesquisa pretende posicionar-se,

não está preocupado em dominar objetos, em manipular realidades, em obter ou adquirir conhecimento. [...] Ao desafiar os conceitos iluministas de verdade e racionalidade, que asseguram a legitimidade do conhecimento na era moderna e ao defender uma definição plural de Verdade, esses autores¹¹ são protagonistas da crise de autoridade cultural que acomete as metanarrativas iluministas [...] suas teorias empreendem uma reversão radical no discurso intelectual contemporâneo [...] Assim, o movimento antifundacional é o locus privilegiado onde o conceito de interpretação pode ser redefinido (GRUN e COSTA, 2002, p. 92).

¹⁰ O termo antifundacional aqui empregado refere-se ao movimento de oposição às idéias do sujeito como sede da certeza, onde todo conhecimento deverá estar fundado no sujeito; ao pensamento metodicamente conduzido, que encontra em si mesmo critérios de estabelecer a Verdade (GRUN e COSTA, 2002).

¹¹ Os autores referidos na citação são Gadamer, Foucault e Derrida. Eles são citados no livro a que recorri, em uma parte anterior a citação.

Deste movimento, mais tarde designado por pós-estruturalismo¹², um dos representantes que muito contribuiu para um deslocamento panorâmico do olhar sobre a noção de verdade foi Foucault, ao se interessar pelo “poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação de ambos. [...], para desconstruir o operador diático poder-saber que compõe a ontologia histórica de nós mesmos nas relações de poder que nos constituem como sujeitos atuando sobre os demais” (VEIGA-NETO, 2005, p. 66).

Segundo Veiga-Neto (2005), Foucault trabalha com a história, mas valendo-se da idéia de genealogia. Mas a genealogia como tecnologia política que

Aborda o poder no seu exercício, ao nível dos seus meios e dos seus instrumentos. [...] No seu *atelier*, ela não descobre senão máquinas ou maquinarias, aparelhos de madeira ou de ferro, aquitecturas, pedaços de papel, fichas e escritas, livros de ciência, tratados de conhecimento e todas as espécies de linguagem, nunca, nada a não ser materialidades. Ela vê o poder inteiramente ocupado a combiná-las em direcção a destinos imprevistos, a fabricar-lhes o espaço e o tempo, a jogá-los segundo as leis da óptica e da mecânica. [...] A genealogia é física e microfísica do poder, ela vê-o sempre aplicar-se sobre outros corpos. Sobre que poderia agir um corpo a não ser sobre um outro corpo? A genealogia adopta o ponto de vista do corpo, o do corpo supliciado, domesticado, marcado, mutilado, decomposto, obrigado, sujeitado, o dos corpos que são repartidos, organizados, separados e reunidos (EWALD, 2000, p. 28).

Ou seja, uma genealogia, uma história que tenta descrever a gênese do tempo, não no sentido de origem como “o lugar da verdade”, mas na procura de uma origem que tenta compreender o processo de construção de uma identidade primeira, pois a genealogia tem como compromisso um “*a priori*” histórico, onde “as regras de formação discursivas são internas ao discurso, e que, em vez de se alojar em supostas estruturas transcendentais da mente, [... se] enraíza na história tumultuada das coisas que são ditas” (VEIGA-NETO, 2005, p. 67).

¹² Ao utilizar o termo pós-estruturalismo, refiro-me a uma resposta filosófica específica as pretensões científicas do estruturalismo. Motivado por Nietzsche e Heidegger, este movimento buscou e busca descentrar as estruturas, o que Foucault denomina epistemes – conjunto de discursos que corresponde a uma época histórica. Os pressupostos e preconceitos (inconscientes) que organizam e delimitam o pensamento de uma determinada época, ao mesmo tempo em que tenta preservar a crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista, promovendo assim uma renovação do discurso filosófico. Desta forma podemos dizer que o pós-estruturalismo é um movimento de pensamento, uma complexa rede de pensamento, que corporifica diferentes formas de prática crítica, que advoga o descentramento (da essência, da existência, do sujeito) através da crítica dos conceitos de ser, de verdade, consciência, sujeito e auto-identidade.

Segundo Revel (2005), há um deslocamento de lugar em relação às discussões de verdade. As análises de Foucault buscaram mostrar as características de nossos próprios regimes de verdade, regimes estes, centrados nos discursos científicos e nas instituições que o produzem. Para Foucault, o importante é interrogar os jogos de verdade, presentes nesses regimes, as relações que permitem ao sujeito constituir suas identidades ao longo da história. Então:

Embora a filosofia moderna, desde Descartes, tenha sido sempre ligada ao problema do conhecimento, isto é, à questão da verdade, Foucault desloca esse lugar: “Depois de Nietzsche, essa questão se transformou. Não é mais: qual é o caminho mais certo da verdade? Mas qual foi o caminho fortuito da verdade?”. Trata-se, conseqüentemente, de reconstituir uma verdade produzida pela história e isenta de relações com o poder, identificando ao mesmo tempo as coerções múltiplas e os jogos, na medida em que cada sociedade possui seu próprio regime de verdade, isto é, “os tipos de discursos que elas acolhem e fazem funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como uns e outros são sancionados; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o poder de dizer aquilo que funciona como verdadeiro” (REVEL, 2005, p.86-87).

Desta forma, é possível pensar que para Foucault cada época histórica constrói, cultural e socialmente, seus “regimes de verdades”, e que é baseando-se nestes jogos de verdades, contextuais de cada fase, que o sujeito se constituía discursivamente em meio às relações de poder. Assim, os discursos podem ser considerados como designações de:

Um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns. Essas regras não são somente lingüísticas ou formais, mas reproduzem um certo número de cisões historicamente determinadas (por exemplo, a grande separação entre razão / desrazão): a “ordem do discurso” própria a um período particular possui, portanto, uma função normativa e reguladora e coloca em funcionamento mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, estratégias e de práticas (REVEL, 2005, p. 37).

Assim, o pós-estruturalismo talvez possa ser considerado um outro modo de pensamento, que defende a pluralidade da interpretação, onde o significado é uma construção ativa, dependente do contexto, levando ao questionamento das verdades, que passam a ser vista como produto de regimes discursivos, permitindo uma maneira diferenciada de ver e entender o mundo. Nesta perspectiva o sujeito é corporificado,

generificado¹³, um ser do seu tempo e lugar, visto como uma invenção cultural, social e histórica. Busca-se uma desconstrução da visão essencialista, produzida na modernidade (PETERS, 2000).

Ao lançarmos mão da perspectiva genealógica, buscamos o estudo da “emergência de um objeto – conceito, prática, idéia ou valor” (VEIGA-NETO, 2005, p. 72) procedendo “à análise histórica das condições políticas de possibilidades dos discursos que instituíram e “alojam” tal objeto. Não se trata de onde ele veio, mas *como/ de que maneira e em que ponto* ele surge” (*idem*, p. 72).

Um olhar sob a perspectiva genealógica, nos permite desnaturalizar, desconstruir, desessencializar enunciados que se repetem como se fossem descobertas. Promover questionamentos que nos possibilitem conhecer os regimes de verdades, seus jogos, e suas influências na construção identitária dos sujeitos. Construir uma maneira de olhar que não é, e nem pretende ser, única, uma forma de analisar os mecanismos e processos que tornaram possível tal construção ao longo da história, e que matem, ainda hoje, suas ramificações. Neste sentido, faz-se necessário pensar a vinculação dessas transformações e a construção dos sujeitos.

1.5 – Modernidade, linguagem e a produção dos sujeitos

Para melhor compreender a maneira de olhar a Modernidade a que me proponho recorrer a Veiga-Neto (2001), deixando claro que, esta, é apenas uma das muitas maneiras de se olhar à construção deste período histórico:

Foucault e Bauman compreendem a Modernidade como o tempo em que à ordem deixou de ser vista como natural, como “algo que estava aí”, e passou a ser entendida simplesmente enquanto ordem e, como tal, um problema a ser resolvido, uma disposição que, por não estar desde sempre aí, deve ser imposta ao mundo natural e social. Nesse sentido, “a existência é moderna na medida em que contém a *alternativa* da ordem e do caos”, [...]. Para usar uma expressão cunhada pelo filósofo, a *episteme* da *ordem* – e mais: também da *representação*, disse ele – prepara a Modernidade como um tempo de intolerância à diferença, mesmo que essa intolerância esteja encoberta e recalçada sob o véu da aceitação e da possível convivência – nessa forma de racismo que se costuma chamar de amigável. Vista a partir dessa perspectiva, a Modernidade caracteriza-se, em suma, como um tempo marcado pela vontade de ordem, pela busca da ordem. [...] De fato, não deixa de ser um tanto estranho que as *díades* que se criam a partir de uma operação de ordenamento são sempre naturalizadas. Mas

¹³ O termo generificado refere-se a um sujeito posicionado em relação ao seu gênero, masculino ou feminino, no interior da sociedade.

não é difícil compreender que a naturalização daquilo que a vontade de ordem produz resulta do ocultamento do poder que está na gênese das operações de ordenamento (p. 112).

A citação nos convida pensar como os processos de ordenamento contribuíram para a produção desta sociedade moderna, que tem representações ainda nos dias de hoje. A Modernidade promoveu um amplo investimento na fabricação de instituições que pudessem tornar cada ínfimo espaço social em um terreno de ação do poder disciplinar. Instituições estas como o hospital, o quartel, o manicômio, a prisão e a escola, que parecem atuar conjuntamente com um mesmo propósito: produzir um sujeito capaz de se portar em sociedade dentro das normas culturalmente estabelecidas, em um dado período histórico, com potencial de assujeitar-se e autogovernar-se.

Para tanto, como nos convida a pensar Foucault (2008 b), há um grande investimento no corpo. Até o século XVII, o corpo do indivíduo “dizia” se ele se prestava a um determinado fim ou não, porém a partir da modernidade o sujeito socialmente desejado passou a ser alvo de fabricação. De acordo com a necessidade social, este corpo torna-se capaz de ser produzido.

De acordo com Foucault (2006), a Modernidade caracteriza-se por um aumento da produção discursiva em torno dos corpos. Do século XIX até a atualidade, os discursos tem uma grande participação nas construções dos sujeitos. A propagação destes discursos está atrelada às falas, aos silêncios, ao dito e ao inaudito. Compreender a importância dos discursos, propicia uma análise mais detalhada de sua ação em meio a construção dos sujeitos, uma possível percepção de seus riscos, de seus perigos, de sua dubiedade funcional:

Existe em muita gente, penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter de considerar do exterior o que ele poderia ter de singular, de terrível, talvez de maléfico. [...] Mas, o que há enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo? [...] Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 2008 a, p.6-10).

Desta maneira, as falas não são apenas funções estruturais de linguagem, por meio delas o indivíduo significa o mundo que se apresenta em seu entorno, ao construir imagens de si que estabelecem relações de pertencimento ou não com este mundo, relações estas que, ao posicionarem tais sujeitos, contribuem para a construção de suas identidades. Os discursos são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2007, p.55). Assim, um olhar mais atento às falas, produzidas num dado contexto, podem possibilitar uma análise discursiva e a percepção do papel dos discursos, veiculados por meio da linguagem, neste processo de construção dos sujeitos.

Como professora de uma escola tida como referência de atendimento a pessoas com deficiência, na rede municipal, comecei a perceber falas que me inquietavam, vindas de professoras e professores, como: “*Ah, ele é tão bonito! Pena que é surdo e homossexual*”¹⁴... A partir daí comecei a ter um olhar mais atento à falas como estas, que me convidaram a pensar e problematizar o lugar da normalidade e da anormalidade, a relação saber – poder, e as “verdades” que circulam nesses espaços, o caráter hegemônico dos discursos sobre a heterossexualidade e do corpo perfeito, saudável, e o lugar, assim como a forma de tratamento, dado aos indivíduos que fogem ao padrão. Falas como esta, não tem nada de natural, ela é um dos veículos discursivos, no qual dispositivos, técnicas e estratégias de poder atuam, para a construção sócio-cultural das múltiplas posições de sujeitos em nossa sociedade.

Talvez um desmembramento da fala acima possibilite uma percepção melhor do discurso nela incutido “*Ah, ele é tão bonito! Pena que é surdo...*”, nos incitando a pensar o lugar que é dado ao surdo e o lugar assumido por quem fala. Assim o lugar do “coitado” é destinado a aqueles cujo corpo não se enquadra no modelo de corpo perfeito. Já o responsável por proferir a fala parece se colocar em um lugar de superioridade. Mas o que mais chamou a atenção é o fato desta fala em especial ter sido proferido por uma professora, durante o momento de intervalo e a concordância de outras com este discurso intrínseco. Uma possibilidade de leitura é aquela em que a “pena” parece ser um julgamento de qualidade que organiza os (as) professores (as) trazendo à tona o discurso do senso comum associando a “deficiência” a piedade.

¹⁴ As falas aqui reproduzidas foram ouvidas por mim nas diversas escolas em que trabalhei ao longo de minha jornada profissional. Sua formatação foi colocada, propositalmente, em itálico, para diferenciá-las das citações.

Outra parte desta fala pode ser lida da seguinte maneira: “*Ah, ele é tão bonito! Pena que é homossexual...*”. Da mesma maneira, este corte parece demonstrar um lugar dado a aqueles cuja sexualidade não se encaixa no modelo social padrão: a heterossexualidade, lugar que parece se colocar a autora da fala. E da mesma forma, o olhar sobre o sujeito que está sendo analisado posiciona-o em lugar de inferioridade e piedade. Talvez seja possível pensar como a surdez e a homossexualidade vão adquirindo o lugar da diferença, sendo utilizadas para construir e reafirmar a normalidade.

Qual será a importância de uma fala destas proferida em uma conversa informal? Será que por se tratar de uma conversa informal agrega a idéia de naturalidade? Será que estas falas, imbuídas da idéia de naturalidade, podem contribuir para construir o olhar sobre o outro? Como a linguagem possibilita a incorporação dos discursos? Como linguagem, discurso e identidade contribuem para a construção do nosso olhar sobre nós mesmos e sobre o outro?

Considerando que a identidade é entendida como “aquilo que se é” e diferença, como “aquilo que o outro é”, poderíamos pensar que ambas pudessem ser autocontidas, auto-referenciadas e auto-suficientes. Porém ao se analisar mais detidamente a afirmação de uma identidade, ou seja, ao dizer-se o que se é, concomitantemente parece ocorrer uma negação de uma série de outras coisas das quais “não se é” (SILVA, 2000). Por exemplo, ao afirmar que sou professora, fica implícita a negação acerca de ser qualquer outra profissão (advogada, médica, dentista, engenheira, etc.).

Segundo Silva (2000), as negativas acabam por evidenciar as possibilidades do que os outros podem ser, portanto as diferenças. Desta maneira, identidade e diferença mantêm uma estreita ligação, uma vez que suas significações e existências dependem uma da outra, fazendo com que a autocontenção, a auto-referência e a auto-suficiência percam o sentido ao se olhar identidade por um outro ângulo, diferente do inicialmente proposto.

Mas além desta interdependência entre identidade e diferença elas ainda possuem mais pontos em comum:

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação lingüística. Dizer que são atos de *criação* significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm

que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2000, p. 76).

Desta maneira, identidade e diferença estão sujeitas as mesmas instabilidades da linguagem, uma vez que não podem ser compreendidas fora de seu sistema de significação. O possível pertencimento da identidade e da diferença a um sistema de significações, como a linguagem, nos incita a pensar sobre a natureza instável delas:

Ocorre que a linguagem, entendida aqui de forma mais geral como sistema de significação, é, ela própria, uma estrutura instável. É precisamente isso que teóricos pós-estruturalistas como Jacques Derrida vêm tentando dizer nos últimos anos. A linguagem vacila [...]. Essa indeterminação fatal da linguagem decorre de uma característica fundamental do signo. O signo é um sinal, uma marca, um traço que está no lugar de uma outra coisa, a qual pode ser um objeto concreto [...], um conceito ligado a um objeto concreto [...] ou um conceito abstrato [...]. O signo não coincide com a coisa ou o conceito. Na linguagem filosófica de Derrida, poderíamos dizer que o signo não é uma presença, ou seja, a coisa ou o conceito não estão presentes no signo (SILVA, 2000, p.78).

Assim, se identidade e diferença são definidas por meio da linguagem, suas indeterminações e instabilidades não deixam de serem marcadas, “a identidade e a diferença são tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem” (SILVA, 2000, p. 80). É possível dizer que o processo de produção das identidades e das diferenças não são simétricos, uma vez que são ambas uma relação social, estando sujeitas a vetores de forças e a relações de poder, podendo se pensar que elas são impostas e continuamente disputadas:

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de demarcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”);

demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”, “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais eles são anormais”) (SILVA, 2000, p. 81-82).

De acordo com Silva (2000), a afirmação da identidade e a demarcação da diferença, ao envolver operações de “inclusão e exclusão”, acabam por demarcar fronteiras, mostrando “quem está dentro” e “quem está fora” de seus limites. Além de promover uma separação marcante entre “nós” e “eles”. Neste sentido, durante o encontro do grupo focal, pude perceber como estavam colocadas estas demarcações nas falas das professoras, ao analisarem a reportagem sobre o desejo de um casal de surdas lésbicas que queriam ter uma criança surda, e para tanto pediam na justiça o direito de alterar geneticamente esta criança: *“Surdez não é problema, mas não acho que os pais tenham esse direito, uma vez que a criança terá problemas”; “Queria só saber o motivo dela querer ter um filho surdo”; “Uma coisa é você ter um filho com surdez porque veio naturalmente e outra coisa é você fazer essa opção, né?”; “Porque você quando está grávida, você reza pra vir uma criança toda perfeita, você reza pra ter todos os dedinhos da mão, todos os dedinhos dos pés. A primeira coisa, na hora que nasce, você pergunta: está faltando alguma coisa? Preocupação de mãe não é nem se é menino ou menina[...] a primeira coisa é perguntar: ele é perfeito?”; “Aí a médica chega e fala assim: ‘pode ser que seu filho seja surdo, tem problema de visão, síndrome de Down’. Não foi sua escolha pra criança. É uma benção, você vai cuidar, você vai fazer o melhor possível pelo seu filho. Porque necessidade especial todo mundo tem. Mas você fazer essa opção pro seu filho vir assim...É uma responsabilidade muito grande”; “Porque a gente convive com isso, a gente sabe todas as dificuldades que eles passam. A questão de escola, adaptação, cognição”*. As reações a princípio foram de questionamento. Seguindo-se de não aceitação à idéia de se alterar geneticamente uma criança para que nascesse surda, construindo a idéia de surdez como sinônimo de falta de algo, imperfeição, problemas, dificuldade, angústia. Percebe-se uma nítida demarcação da normalidade como sinônimo de ouvinte e da anormalidade como sinônimo de deficiência, neste caso a surdez. A demarcação destes sujeitos, parece ter produzido alguns dos representações que circulam neste meio escolar: surdo é igual a dificuldades de aprendizagem, pessoa que não compreende o mundo ao seu redor, apenas imita, com poucas propostas de oportunidades de sucesso, sujeito dependente, angustiado. E opondo-se a tudo isso temos o ouvinte. Desta forma:

Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder. Dividir o mundo social entre “nós” e “eles” significa classificar. O processo de classificação é central na vida social. Ele pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes. A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza as classificações. As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade (SILVA, 2000, p. 82).

A hierarquização proveniente da divisão e classificação nos incita a pensar que ter o privilégio de classificar significa também ter o privilégio de valorizar diferentemente os grupos classificados, sendo considerada a mais importante forma de classificação aquelas estruturadas em torno das oposições binárias (SILVA, 2000). Na pesquisa pude ver tais classificações presentes nas falas da professora Anu, ao questioná-la, em entrevista individual, sobre o que é ser normal, o que é tratamento normal: “[...] o aluno que não é normal, que tem deficiências, às vezes ele é tratado um pouco meio que protegido, que a gente vê assim no geral: ‘Ah! Não faz isso com ele porque ele tem deficiência!’”. Contrapondo essa visão ao tratamento dado aos alunos que não possuem deficiências anatômicas aparentes, considerados como normais. Se analisarmos a fala da professora, perceberemos que ao sujeito surdo, considerado deficiente, o estranho, é atribuído uma necessidade de cuidado, não percebida no trato com o sujeito posicionado no grupo padrão, que é a normalidade. Oposições extremas, binárias, que não propõe meio termos, que parece não possibilitar outros locais de posicionamentos.

Ainda conforme Silva (2000), classificações organizadas em conformidade com as oposições binárias estabelecem relações assimétricas que acabam por produzir uma valorização, um privilégio a um dos termos, em geral posicionado em primeiro lugar, recebendo um valor positivo, em relação ao outro, posicionado em segundo lugar, recebendo uma carga negativa. Desta maneira:

“Nós” e “eles”, por exemplo, constitui uma típica oposição binária: não é preciso dizer qual termo é, aqui, privilegiado. As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino / feminino, branco / negro, heterossexual /

homossexual. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno das quais elas se organizam. Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger— arbitrariamente— uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem se quer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais (SILVA, 2000, p. 83).

Desta forma, desde muito cedo, os indivíduos vão se constituindo neste jogo de signos e regras lingüísticas que representam o universo social. A linguagem participa, de modo muito coeso, neste processo de construção dos sujeitos, pois é por seu intermédio que os discursos construídos, no jogo de verdades instituídos social e culturalmente, num dado período histórico, normatizam, regulam e controlam o assujeitamento dos indivíduos. Foi o que percebi no transcorrer da pesquisa. A demarcação da surdez, parece ter produzido algumas das representações que circulam neste meio escolar: surdo é igual a dificuldades de aprendizagem, pessoa que não compreende o mundo ao seu redor, apenas imita, com poucas propostas de oportunidades de sucesso, sujeito dependente, angustiado, com dificuldades de adaptação, carente da intervenção de especialistas, como o intérprete, o fonoaudiólogo, o psicólogo, o professor estudioso em surdez e com libras, para efetivar sua aprendizagem. E opondo-se a tudo isso temos o ouvinte. Tais discursos, incutidos nas falas e práticas do cotidiano escolar, produzem sistematicamente normas, padrões de surdez e de ouvinte. Assim, a linguagem, veículo dos discursos, tornou-se um dos dispositivos que muito contribuíram, e ainda contribuem, para adestrar posturas, comportamentos e condutas:

Creio que somos seres de linguagem. Nada, em nossas subjetividades ou sexualidades, escapa ao modo como aprendemos a perceber, sentir, descrever, definir ou avaliar moralmente o que somos. Nossa subjetividade e nossa sexualidade são realidades lingüísticas. (COSTA, 2000, p.120).

A importância da linguagem para as representações sociais está na forma de expressão destas representações, como argumenta Tavares (1997):

A linguagem é importante no processo da representação como a forma de expressão dessas mesmas representações, evidenciando operações básicas do cogito humano que são a separação e a associação de elementos. Assim, “a linguagem é um sistema de diferenças e identidades, e a cogitação do homem desenvolve em operações lógicas para o pensamento os dois tipos de operações computantes: separar e associar”. Portanto, as representações são o modo de objetivar-se do pensamento e expressam um determinado estado de ser desse mesmo pensamento (p. 126).

Retomando a fala da professora Anu, onde em que diz “[...] o aluno que não é normal, que tem deficiências, às vezes ele é tratado um pouco meio que protegido, que a gente vê assim no geral: ‘Ah! Não faz isso com ele porque ele tem deficiência!’”, é possível propor que os discursos que organizam a ação não estão descolados do contexto em que circulam e nos convidam a pensar as relações de saber-poder-verdade, ou seja, a que estão servindo, a quem estão ajudando, prejudicando, enfim, como o discurso está servindo para construir e posicionar os sujeitos. Percebe-se, nesta fala, uma imagem social marcada, com o objetivo de posicionar os sujeitos: o sujeito que fala, o de quem se fala e o para quem se fala. Pensar que se trata da fala de uma professora, no interior da escola. Escola esta que, desde a modernidade, construiu-se como instituição que vigia, disciplina e corrige, levando-me a questionar que os efeitos desta fala sobre os sujeitos que ali circulam.

Mas, não foram somente os discursos que contribuíram para este poder de posicionar os sujeitos. Sua eficiência, possivelmente, atrelou-se às técnicas disciplinares, instauradas na Modernidade, com o intuito de produção de corpos docilizados. Porém, os discursos se mostram um maquinário eficiente, principalmente em conjunto com outros dispositivos. Ao se proporcionar habilidades de operacionalização dos signos e regras da linguagem, o posicionamento e as relações estabelecidas frente aos discursos a ela veiculados, contribuem para construir as identidades, mostrando a percepção, a maneira de significar o mundo e as formas de estabelecer ou não relações de pertencimento. Estas identidades podem dar pistas das possibilidades de posicionamentos que o sujeito pode vir a ter, de acordo com os variados contextos sociais, permitindo emergir a multiplicidade de posições-de-sujeito presentes no indivíduo.

É interessante pensar esses processos a partir de alguns questionamentos: como isso se tornou naturalizado em nós? Como chegamos a nos tornar o que somos? O que

significa ser professor(a) a partir disso? As técnicas disciplinares e discursivas, instauradas na Modernidade, acabaram por criar um eficiente mecanismo de produção de sujeitos, que ainda hoje encontra força. Mas ainda cabem outros questionamentos deste processo: como produzimos o outro?

1.6 – Produzindo o outro: a construção da surdez

A partir do que já foi trabalhado é possível problematizar os termos deficiência, surdo(a)/ouvinte, anormal/normal e tentar perceber como o outro é produzido na Modernidade, a relação entre surdez e anormalidade, como ambas são construídas em relação e qual a vinculação com as imagens sociais da atualidade. Pretendo também tentar trazer para a discussão a construção da surdez e sua categorização dentro da anormalidade.

O termo “*anormal*” está sendo utilizado nesta pesquisa

para designar esses cada vez mais variados e numerosos grupos que a Modernidade vem, incansável e incessantemente, inventando e multiplicando: os sindrômicos, deficientes, monstros e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os GLS, os outros, os miseráveis, o refugio enfim (VEIGA-NETO, 2001, p.105).

Não nos interessa discutir qual o termo adequado para designar ou marcar as pessoas, mas entender o que eles produzem. Estabelecer um termo faz com que mantenhamos a mesma lógica de marcar pejorativamente o sujeito, uma vez que na lógica social a qual nos constituímos, qualquer que seja o termo escolhido para marcar o outro virá carregado de um sentido negativo, servindo ainda mais para estigmatizar os sujeitos nele enquadrados. Desta forma, o termo anormal não é bem uma denominação, mas uma racionalidade em que enquadrados tantos “outros” denominados de tantas diferentes maneiras. O que pretendo, embora lançando mão do uso destes termos já estabelecidos, é problematizá-los para que repensemos a constituição do outro e até mesmo a nossa própria constituição enquanto sujeitos, assim como o nosso papel nesse processo de (re)produção do discurso da diferença.

As categorizações não são algo dado, presente na natureza, elas são construções culturais e históricas, com sentidos próprios a cada período e contexto. Elas são produzidas em meio à sociedade, fruto de poderes que operam por meio de uma

aproximação do outro, gerando um conhecimento, que acaba por produzir um estranhamento e uma exclusão desse outro (VEIGA-NETO, 2001).

Segundo Marques (2001):

estudos históricos sobre a deficiência demonstram que a mesma esteve sempre revestida de uma imagem negativa, muitas vezes maligna, cuja origem estaria ligada a atos pecaminosos dos homens ou a arbitrariedade de forças superiores [...] sendo seu portador considerado um ser inválido, impossibilitado de fazer as coisas, irremediavelmente com problemas e sem possibilidade de cura, marcado pela “falta de alguma coisa”, uma pessoa infeliz, digna de pena e ajuda” (p.15-16).

É possível dizer que sob o termo anormal abrigam-se muitas identidades flutuantes, onde os significados são estabelecidos em meio discursivo, através das políticas de identidade, processos atravessados por relações de poder, onde a dinâmica decorre do caráter flutuante e instável das identidades culturais (VEIGA-NETO, 2001).

Segundo Marques (2001), um dos fatores que contribuem para a construção negativa da imagem do deficiente “é a categorização das características comportamentais, cognitivas, sociais e emocionais desses indivíduos. Constata-se uma tendência à generalização dessas características, como se todos os portadores de uma determinada deficiência fossem exatamente iguais” (p.17).

Mas frente aos incômodos que as palavras e a presença anormal e normal podem nos causar, Veiga-Neto (2001) argumenta acerca de algumas alternativas como a pura e simples negação abstrata da anormalidade, que acaba contribuindo para a produção de práticas excludentes, como o racismo, seu ponto imediato de convergência, que se efetua na a rejeição do diferente e também na obsessão pela diferença. Diferença essa vista como contágio da pretensa pureza, da suposta ordem, da perfeição do mundo.

Outra possibilidade colocada pelo autor consiste no variado número de termos utilizado para a demarcação do outro, com o intuito de tornar naturalizados os termos, tratando-os apenas como uma questão técnica e epistemológica, jogando inúmeras práticas de violência e estigmatização para debaixo do tapete. Um exemplo é o uso dos termos “portadores de necessidades especiais”, “deficiente”, “deficiente auditivo”, “portadores de deficiências”, e tantos outros. Também uma possibilidade compatível com a anterior é a tentativa de naturalização da relação “normal-anormal”, constituindo a norma como algo natural, algo que está sempre aí, esperando ser entendida e administrada pelos especialistas. Como última possibilidade, o autor coloca o

questionamento dos termos e de suas produções, como forma de buscar repensar os processos de construção de si e do outro. Mas o que isso tem haver com a escola e seus sujeitos?

De acordo com Veiga-Neto (2001),

A escola moderna é o *locus* em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade. E é por causa disso que ela é capaz de fazer tão bem a articulação entre Razão de Estado e o deslocamento das práticas pastorais (para as tecnologias do eu), funcionando, assim como uma máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital. Isso faz da escola um lugar privilegiado para se observar, por exemplo, tanto as transformações que já aconteceram quanto as que ainda estão acontecendo na lógica social. Faz dela, também, um lugar atraente para implementar mudanças sobre essa lógica social, que se pretendam necessárias, seja no plano político, cultural ou econômico (p. 109).

É possível pensar que no campo escolar estão presentes poderosas práticas, discursivas e não discursivas que extrapolam seus muros, possibilitando uma expansão que pode atingir a mais tênue relação entre sujeitos fora de seu meio, porém ao alcance de seu poder. Isso nos incita a pensar na extensão de nossas falas e ações nesse espaço, assim como de qualquer um que ali circule.

A escola é um espaço de produção de sujeitos. Assujeitando-os dentro de uma norma, que parece operar num sistema binário, onde o risco é uma constante, ela parece oferecer um espaço que possibilita o encontro, a produção de saberes e o estranhamento, mostrando que da norma nada escapa:

Isso significa dizer que, ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu. 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, 2001, p.115-116).

Segundo Marques (2001), a multiplicidade de mitos em torno da deficiência e de seus portadores leva a uma propagação de uma imagem negativa, que muitas vezes é incorporada pelos próprios deficientes. Parece possível pensar que uma vez incorporada esta imagem negativa esses acabam por contribuir para o reforço da mesma. Pensando na circulação destas imagens no interior do espaço escolar, que efeitos elas têm sobre os

que ali circulam? Como produzem ou reproduzem o discurso da diferença? Que relação estabelece com a construção das identidades de todos que ali transitam e fora da geografia escolar?

Sendo a surdez considerada, pela ciência, uma deficiência anatômica com implicações na capacidade do sujeito, é possível supor que, da mesma forma que a grande gama de classificações em torno da deficiência ou da anormalidade, a surdez seja mais uma das criações da Modernidade que contribui para a demarcação da diferença. E que em torno dela tenha se construído ao longo desses anos uma imagem de incapacidade, pena e dependência. Imagem essa muitas vezes tão naturalizada em nós, que nos capturam e que não paramos sequer para questioná-las. Foi assim que aconteceu comigo. Em uma aula no laboratório de informática, levei somente os(as) alunos(as) surdos(as) para uma aula sobre o processo de fotossíntese. Esta aula havia sido planejada no final de semana anterior, por perceber a dificuldade dos(as) alunos(as) em compreender o processo. Havia outros(as) alunos(as) ouvintes com dúvidas? Provavelmente, mas não havia me dado conta disso até reviver a situação na memória por meio de leituras e discussões no mestrado. Utilizando o computador como uma ferramenta visual concreta, ou seja, que permitisse ver, de forma ilustrada, a ocorrência do processo de fotossíntese, dei início às explicações sobre o assunto. Desenhei, utilizei a LIBRAS¹⁵, fiz mímicas, etc. Ao final, um dos alunos(as) se levantou e me perguntou se podia tentar explicar o processo, para ver se havia entendido. Concordei e ao perceber que este aluno havia compreendido “perfeitamente” o processo, meus olhos começaram a encher de lágrimas. Um misto de felicidade e satisfação por tê-los(as) feito entender invadiu-me e fortaleceu a idéia de que eu era uma boa professora para trabalhar com surdos(as). Hoje, esta situação me serve de alerta quanto ao perigo da naturalização dos discursos. Segundo Klein (2006):

Por muitas décadas, os projetos de capacitação [...] para jovens surdos foram justificados e executados, procurando corrigir e reabilitar – normalizar – esses indivíduos, considerados desviantes das descrições e dos cálculos que definiam aqueles que eram considerados “normais”. Não ouvir, num jogo de comparações com os demais seres da espécie humana, se caracteriza numa anormalidade a ser recuperada. Essa condição de “anormal” colocou os alunos surdos numa condição descrita como infortúnio, infelicidade e desgraça (p. 131).

¹⁵ LIBRAS é a sigla que representa a Língua Brasileira de Sinais.

Assim, analisando minha própria experiência percebi o tipo de representação com que eu estava lidando em torno da surdez e do indivíduo surdo (a); uma imagem de pena, incapacidade e dependência e como isso também me constituía. Fazia me posicionar como professora de aluno(a) surdo(a). Eu dava um lugar de diferente para esse(a) aluno(a) e ao fazer isso eu também me posicionava num lugar diferente. Ou seja, eu homogeneizava o resto da turma como se os demais alunos(as) fossem todos iguais e posicionava um(a) aluno(a) como diferente e incapaz. Situação toda organizada a partir do momento que eu acionava representações, imagens e identidades ligadas à surdez construídas em outro tempo e lugar e que me constituía, me capturava.

A categorização da surdez em graus¹⁶ parece contribuir para a criação de tais representações, mesmo entre alguns surdos(as), direcionando-os a uma localização, um posicionamento, dentro da anormalidade em que são enquadrados(as). Serve, também, para o posicionamento daqueles que se acham fora do espaço da anormalidade, mediante a negação daquilo que o sujeito intitulado normal assume. Porém, por se colocar dentro do padrão proposto pela sociedade, este não precisa colocar-se de modo claro, “eu sou normal”, simplesmente o fato de enfatizar a anormalidade do outro é suficiente para mostrar seu posicionamento, como em falas ouvidas por mim na escola “*coitadinho ele é surdo...*”; “*eu não sei o que eu faria se tivesse um filho surdo*” e em muitas outras falas que neste espaço são percebidas. Desta maneira, talvez possamos supor ter encontrado nesses exemplos: “um princípio que veio conformando a racionalidade governamental da Modernidade: uma norma como um regime de verdade que torna cada indivíduo comparável e possibilita que cada um se reconheça a partir de uma medida comum” (KLEIN, 2006, p. 131-132).

Desta forma, podemos nos atrever a dizer que de modo semelhante às forças que atuam no torno para a fabricação do vaso, nossas práticas e falas carregam discursos, que remetam à Modernidade, que são eficientes dispositivos e técnicas que nos possibilitam uma modelagem do indivíduo, massa bruta tal qual a argila, nos sujeitos desejados socialmente, vaso produzido, mas nunca acabado, devido a sua capacidade de moldagem até o último momento de vida. A escola, a família, e muitas outras instâncias, não objetivadas nesta pesquisa, são pequenos tornos que, conjuntamente, contribuem para a produção destes sujeitos no grande torno, que é a sociedade em geral.

¹⁶ Atualmente a classificação geral dos graus de surdez são: *parcialmente surdo*, aqueles que ainda tem um resquício auditivo e *surdos profundos*, aqueles que não conseguem ouvir som algum.

Assim, problematizar a naturalização dos discursos dos professores no espaço escolar, os termos que demarcam a diversidade, a compreensão de como estão servindo para produzir identidades neste processo relacional, como esses processos de fabricação das identidades relacionam-se com o binário anormalidade–normalidade na construção do discurso da diversidade, foram algumas das pretensões desta pesquisa e deste capítulo em particular, cuja proposta é o pensar e repensar nossas ações, no intuito de dar um passo atrás e perceber como nos tornamos o que somos e como contribuimos para que o outro se torne o que é. Para nos percebermos como invenções de uma cultura e de um período histórico.

2 - MOLDANDO VASOS, FABRICANDO SUJEITOS E CONSTRUINDO MODELOS: A REPRESENTAÇÃO DE SUJEITO SURDO E DE PROFESSOR(A) NO ESPAÇO ESCOLAR

Considerando a importância da Educação na constituição dos sujeitos e partindo do princípio, discutido nesta pesquisa, da produção de sujeitos surdos no espaço escolar, acredito ser importante fazer um resgate da história da educação do indivíduo surdo no Brasil, destacando suas influências, com o objetivo de tentar perceber que tipo de surdos(as) foram produzidos(as) no decorrer deste processo e sua relação com a maneira de se olhar estes sujeitos atualmente. Deste modo, arrisco-me a compreender “como se torna o que se é”¹⁷ ao longo de uma cultura produzida socialmente no decorrer da história.

Estabelecidas essas pretensões é fundamental esclarecer que não se trata de dar um rumo à história para buscar a origem dos fatos. Neste sentido não pretendi buscar os primórdios da história, mas situar minhas discussões a partir da Modernidade.

Palco de transformações sócio-culturais, a França ganhou um lugar de destaque a partir de uma nova forma de ordenamento social, que tinha em seu alicerce a razão e o estabelecimento do Capitalismo. Não foram poucos os países que tiveram suas histórias influenciadas pelos movimentos sociais, políticos, econômicos e culturais ocorridos na França do século XVIII e XIX. Com o processo de construção do sistema educacional brasileiro não foi diferente. Em se tratando da educação dos deficientes, os movimentos ocorridos na França, nesse sentido, tiveram posteriormente grandes influências na produção deste sistema (JANNUZZI, 2004).

Partindo do princípio de que a história é feita de micro-histórias, repletas de descontinuidades e rupturas, o resgate da genealogia da história da educação dos surdos pode nos permitir compreender o papel da escola e do professor na construção deste sujeito ao longo do tempo e ainda nos dias de hoje (KLEIN, 1999). Desta maneira, arrisco-me a dizer que, ao considerar a Modernidade como um torno que fez e faz girar essa enorme massa de argila bruta, que são os sujeitos imersos nesta sociedade que se constituiu e se faz presente ainda hoje, pretendi perceber, neste resgate histórico, os

¹⁷ De acordo com Foucault (2008 b), o sujeito a partir do século XVIII tornou-se algo fabricável, por meio de diversos dispositivos disciplinares e discursivos, que consideravam o corpo objeto de análise, capaz de produzir conhecimentos e passível de intervenção. Assim desde a modernidade somos considerados, segundo o autor, sujeitos forjados em um determinado período histórico, mediante uma cultura e uma sociedade. Não sendo o sujeito algo pronto e acabado, essencializado, engessado, fixado. O sujeito se constitui em “jogos de verdade” que acabam por contribuir nessa relação de torná-lo o que é.

modelos de vasos e o processo de modelagem que se construiu e que, ainda hoje, nos serve de parâmetro na produção dos sujeitos de hoje. Que modelos de professor e professora de surdo(a) foi fabricado na Modernidade e que se mantêm até hoje? Que modelo de aluno(a) surdo(a) foi construído? Há presença destas representações de surdez ainda hoje?

2.1 – As primeiras experiências: permanências e rupturas

De acordo com Jannuzzi (2004), há registros de tentativas de educação de surdos¹⁸ desde o século XVI, com Pedro Ponce de Leon, que teria educado dois surdos que viviam no mosteiro de Valladolid, de uma família em que cinco dos oito irmãos eram surdos. O trabalho realizado por ele consistia em desenvolver nestes indivíduos a fala, a escrita, a leitura, domínio da arte de fazer contas, além de rezar e confessar. Neste trabalho desenvolvido era utilizado uma espécie de alfabeto manual. Segundo KLEIN (1999), um dos objetivos dessa educação individualizada era a manutenção dos bens da família entre os(as) filhos(as) da nobreza. Outro objetivo era produzir sujeitos dóceis e aceitáveis para sociedade dos que ouvem.

Assim sendo, já havia nestas primeiras tentativas de se educar o(a) surdo(a) uma idéia de aproximá-lo(a) do(a) não surdo(a). Esboça-se também, de certa maneira, uma relação íntima com o discurso religioso, algo próprio para época uma vez que a educação geralmente era deixada a cargo de religiosos(as). Neste sentido, a educação destes indivíduos começa a se configurar como uma espécie de boa ação, talvez porque ações de caridade eram normalmente atribuídas ao papel dos(as) religiosos(as). É possível pensar, portanto, que neste período inicia-se a construção de uma imagem de que tais sujeitos precisavam da caridade de terceiros para se inserir socialmente, agregando a idéia de “coitado” a esta construção.

Essa aproximação do discurso religioso, ainda hoje, circula no espaço escolar. Instituinto o lugar do “coitado” também se institui o sujeito da outra ponta – o(a) religioso(a) ou o(a) professor(a) – aquele(a) que dá o sentido de “coitado” e que dá um outro lugar para si, construindo a idéia ou posicionando o professor(a) como aquele(a) que vai ajudar. Segundo Ferrari (2005), “para Certeau (1995) toda atividade humana pode ser considerada cultura. No entanto, para que possa ser entendida como tal, é necessário que as práticas sociais produzidas tenham significado para aqueles que as

¹⁸ A denominação do sujeito de surdo neste período é utilizada pela autora Jannuzzi (2004).

realizam e para os que estão em relação com essas práticas” (p.2). Assim, ao construir uma representação de surdo(a) carente, necessitado, produz-se também uma representação de benfeitor(a), de caridoso para quem o educa. Desta forma, posicionar alguém significa estabelecer relações de pertencimento significativas para quem participa deste processo. Durante as conversas, principalmente no decorrer das entrevistas individuais, quando questiono sobre quem são os normais da escola e se os surdos estão dentro deste grupo, a professora Midgard relata: “*Os surdos desestruturam esse [...] padrão de normalidade total, menina!*”, “*[...] não é a escola que se adapta ao surdo, entendeu? É o surdo que tem que se adaptar a escola, entendeu? O surdo desestrutura tudo isso*”. Ou seja, ela nos mostra que a surdez desestrutura os padrões de normalidade estabelecidos, provavelmente por estabelecer uma relação de estranhamento com a familiar normalidade de ser ouvinte. Mais ainda, ela mostra como a escola lida com esse estranho em seu espaço ao colocar sua imperativa necessidade de adaptar-se, estabelecendo um significado valorativo para o ouvinte e para o(a) surdo(a). Ainda em seu relato sobre essa desestrutura provocada pelo surdo, relaciona tal acontecimento ao fato do professor(a) não assumir sua incapacidade da não realização de um trabalho que possibilite a aprendizagem deste sujeito, : “*[...] é raro, você vê alguém virar e falar assim : meu... eu não consegui, eu não sou capaz disso*”. Assim, podemos perceber que a surdez faz o outro pensar em si, que o problema da surdez está no que ela faz surgir no outro, nas relações que ela estabelece e na forma como a surdez constrói o surdo e o outro.

Neste raciocínio, pude perceber que nas conversas desenvolvidas no grupo focal, principalmente na análise do projeto político pedagógico da escola, mostravam uma imagem de sujeito surdo dependente, com dificuldade, incapaz de aprender determinados conteúdos, imitador, copista, etc. Idéias essas que acabam por atribuir um valor negativo a imagem desse outro, que é o(a) surdo(a). Construindo uma idéia de valor menor que o padrão socialmente estabelecido, no caso o ouvinte. Concomitantemente, constrói-se também a idéia de um sujeito frágil, digno de pena e carente da atenção de outros. Ou seja, atribui-se um lugar para esse sujeito, porém, ao mesmo tempo, constrói-se também um lugar para o ouvinte, posicionado no outro extremo da díade, o normal. Desta maneira, posicionar o outro representa atribuir significados também a aquele que posiciona.

Ainda durante o século XVI, na Itália, a afirmação de Gerolano Cardano será um diferencial sobre a maneira de ver a surdez, ao dizer que esta não prejudicava a

aprendizagem. Desta maneira, pode-se dizer que a resistência, presente na forma de ver o outro com potencialidades tanto quanto o padrão de normalidade estabelecido, também se figurava como uma tática do poder e que “... qualquer dispositivo de poder contém indissociavelmente a possibilidade de sua reversão” (EWALD, 2000, p. 46). Assim onde há poder também haverá resistência, pois a existência de um está atrelada a existência do outro.

Foi o que pude perceber no desenrolar do trabalho de campo. Ao mesmo tempo em que percebia a existência de representações construídas ao longo da história em relação ao sujeito surdo, notava também uma tentativa, um desejo, de olhar esse sujeito além do que a cultura hegemônica propunha, de perceber a escola e o professor(a) como contribuintes desse processo de docilização de corpos e produção de sujeitos. Isso se mostrou, por exemplo, durante a análise do projeto político pedagógico da escola. Quando, na medida em que eu problematizava o entendimento de partes da proposta do projeto, as professoras faziam um questionamento de seu entendimento, durante uma leitura prévia do documento promovendo um giro no olhar, buscando um estranhamento, produzindo uma desconfiança, do que ali estava escrito. Foi isto o que percebi na fala da professora Ceres na medida em que íamos relendo e problematizando o documento, pois emitia comentários como: “*Nossa, amplo este trecho, heim? Ensino de qualidade... Nossa o que seria um ensino de qualidade?*”; “*Reconhecer e quebrar preconceitos...*”; e prossegue analisando sobre os preconceitos e encarando-os como conceitos construídos: “*... conceitos construídos, já formados. É difícil é mudar isso na gente...*”; e tomando a fila como um exemplo de conceito construído que posiciona e distribui o sujeito no espaço, continua: “*Muitos nunca questionam, ou questionam, mas não fazem diferente. Buscam artifícios para não se deparar com a fila [...], por exemplo*”. E segue com a análise da frase contida no PPP da escola: “*É, o reconhecer, o questionar, mas e o quebrar?*”; “*... acho que deveríamos ousar mais [...]*; concluindo seu raciocínio em torno da frase escrita no documento. Mais adiante a professora Ceres ainda questiona: “*será que só a escola é que sabe educar? Por um acaso o surdo chega à escola sem educação? Educar é um termo tão amplo...*”; “*Precisamos rediscutir o PPP*”. Pude perceber também, que tal exercício de estranhamento, também fez pensar a professora Anu, ao comentar: “*Será que a gente faz isso todos os dias?*”; “*...precisamos quebrar os preconceitos com nossas próprias atitudes...*”; “*...a gente entende como aluno com necessidade especiais: o aluno surdo. Porque a gente vê o diferente [...] é uma coisa cultural mesmo. Quebrar é muito difícil...*”; “*Os tempos*

mudaram, hoje temos celular, propaganda. O mundo está diferente! [...] Na época da minha mãe, era uma ditadura, tinha horário para chegar, mulher não tinha muito acesso à educação, seu reduto era a casa. Hoje a mulher 'banca' a casa está se adaptando a essas mudanças. Homem não tem mais essa postura de homem [...]", comparando as ações masculinas de hoje com as instituídas hegemonicamente como padrão, consideradas como próprias do comportamento masculino: não chorar, sustentar a casa, etc.

Retomando, desta maneira, a história das primeiras experiências na educação dos(as) surdos(as), na Holanda, a contribuição vem de Johan Conrad Amman, médico, que aperfeiçoou a técnica do espelho, primeiramente desenvolvida por Helmut, para possibilitar que o(a) surdo(a) aprendesse a leitura labial (JANNUZZI, 2004). Procedimento como este, permite inferir a idéia da surdez como fuga do padrão de normalidade e encarar esta técnica como mais uma tentativa de aproximação do surdo à normalidade, já que a referência parece ser o indivíduo que ouve, cabendo ao surdo ler os lábios como se estivesse ouvindo, mantendo seu defeito imperceptível, invisível, para a sociedade. Foi o que pude perceber na leitura do PPP, quando este faz um breve resgate da história da surdez, colocando no final que: *"inúmeros são os motivos para a implementação do Projeto [...] ¹⁹, mas justifica-se este por sabermos que nossos alunos surdos necessitam de um recurso a mais para poderem tomar posse de saberes convencionados por uma **educação totalmente oral/auditiva** (grifo meu) e por crer que estamos efetivamente participando e contribuindo no processo de inclusão"*. O próprio documento reconhece esse processo de tentativas de oralização do sujeito surdo. Mostrando que, ainda hoje, esse processo circula no meio escolar. Isso fica perceptível, também, na fala da professora Gaia, quando esta demonstra preocupação com o fato de muitos colegas darem aula de costas para o(a) aluno(a) surdo, pois desta maneira o sujeito surdo não irá conseguir ler os lábios daquele(a) professor(a): *"Eu acho que, no momento em que a pessoa não consegue comunicar com o surdo[...], se o professor, por exemplo, vira de costas, aí dá aula de costas para o surdo, além de ser uma baita falta de respeito, eu acho que ele não está conseguindo comunicar-se com esse surdo, né?"*. Mostrando que a leitura labial ainda é considerada um quesito importante na aprendizagem do sujeito surdo na atualidade.

¹⁹ O nome do projeto foi retirado propositalmente da fala para manter-se em sigilo o locus e profissionais da pesquisa.

As tentativas de ensinar tais sujeitos por meio da oralidade, tendo a leitura labial como base, ainda persiste no espaço escolar nos dias de hoje, como nos mostra a fala da professora Ceres, ao se referir ao comentário de um colega, quando este foi questionado sobre o fato de ter um aluno surdo, estar na escola há algum tempo e não ter até aquele momento procurado um curso de libras: “... *Ah! Mas também não precisa não que ele faz leitura labial. Então, é só eu falar de frente pra ele, que ele entende*”.

Outro aspecto agregado ao pensamento da necessidade de oralização do(a) surdo(a) é a idéia de incomunicabilidade como sinônimo de isolamento destes sujeitos. Possivelmente, por se imaginar que a comunicação se restrinja somente à escrita e a fala, desconsiderando que existem múltiplas formas de comunicação dentro da linguagem como os gestos, as imagens, a LIBRAS, enfim: “... *you tem que criar possibilidades para integrar todos os tipos de alunos, não só o surdo, mas todos aqueles que tenham, né, algum tipo de problema nesse nível, né, de surdez, de fala, de comunicação*”, relato da professora Gaia durante a entrevista individual, ao ser questionada se os surdos estavam no grupo dos alunos problemas. Além disso, é possível perceber a construção da surdez como sinônimo de problema. Foi o que percebi durante as conversas no grupo focal onde falávamos sobre o PPP, quando a professora Ceres diz: “*Se alfabetizar é saber o português, ele não vai sair nunca daquela série*”. Ao afirmar que o aluno surdo não iria conseguir escrever no português formal, em função de sua língua nativa ser a libras, conferindo a surdez e ao surdo a idéia de incapacidade de aprender. Ou em outro momento, quando falávamos sobre a reportagem das duas lésbicas que queriam o direito de escolher um doador de esperma surdo, para aumentar as chances de terem uma criança surda, onde a professora Midgard comenta: “*É não pensar na dificuldade de adaptação da criança na escola, nos problemas de cognição que ela irá ter...*”. Ou como na entrevista individual com a professora Anu, em que ela relata: “*Eu acho que pra ele é um mundo muito [...] diferente. [...] Eu sempre penso assim num menino surdo: gente quanta dificuldade essa mãe teve, esse pai teve pra, às vezes, ensinar as coisas do cotidiano [...]. E na escola é a mesma coisa*”. Deste modo, parece que não nos distanciamos tanto assim das construções modernas de surdez como incapacidade e dificuldade. E que os campos de produção de conhecimento sobre a surdez e o sujeito surdo não pararam de produzir saberes sobre ele. Mas o início da produção de conhecimento em torno deste sujeito parece não ser muito precisa ao longo da história.

Jannuzzi (2004) relata a experiência de Juan Bonet, em 1620, que através da publicação de um livro fala da possibilidade de ensino da linguagem ao surdo por meio do alfabeto visual. Para a autora, a produção de conhecimento acerca da surdez e do sujeito surdo começa a partir deste período, porém acredito que a produção de conhecimento em torno da surdez seja anterior, ela já começa com Pedro Ponce de Leon em suas primeiras iniciativas. Segundo Foucault (2004), ao se produzir um saber sobre o outro, este é objetivado sendo, a partir deste momento, alvo de uma série de dispositivos que visam seu enquadramento. Essa objetivação possibilita a subjetivação. Assim, o processo de objetivação-subjetivação está presente no centro do debate sobre construção das subjetividades e das diferenças. A produção de conhecimento em torno de um objeto permite decompô-lo, fragmentá-lo, esquadrinhá-lo e analisá-lo. Essa repartição minuciosa do objeto possibilita uma intervenção, a (re)produção e sujeição desse objeto de acordo ou não com o modelo socialmente hegemônico. Isso mostra que o poder está intimamente ligado a produção, e que:

A anatomia política obriga a reconsiderar completamente as relações saber-poder. O saber não decorre de nenhum sujeito de conhecimento, mas das relações de poder que podem investi-lo. O saber também não é “reflexo” das relações de poder, a sua expressão travestida ou deformada; está no seu âmago. É, antes, necessário admitir que o poder produz saber...; que poder e saber se implicam directamente um ao outro; que não há relação de poder sem constituição correlativa de um campo de saber, nem saber que não suponha e constitua ao mesmo tempo relações de poder (EWALD, 2000, p. 54).

Os relatos sobre as tentativas educacionais prosseguem com o abade Miguel de L'Épée, no século XVIII, com a criação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, em 1760. Miguel de L'Épée “educou surdos pelos ‘sinais metódicos’, que seguiam palavra por palavra a gramática da língua francesa” (SKLIAR, 1997, p.14, apud JANNUZZI, 2004, p.30). Com base no que foi descrito até aqui, cabe questionar que modelo de sujeito está sendo produzido nestas práticas. Há uma tentativa de trazer este indivíduo o mais próximo possível do modelo de indivíduo instituído como padrão: o ouvinte. Percebe-se que as metodologias de ensino empregadas visam garantir a normalização, sobretudo destes sujeitos.

Outro fator preponderante que talvez se possa perceber é que a educação destes sujeitos, desde seu início, vem sendo permeada pelo fortalecimento do binário

normalidade - anormalidade. Uma vez que as tentativas educacionais passam pela aproximação do(a) surdo(a) ao padrão considerado como norma, o ouvinte. Essa idéia parece manter uma estreita relação com a idéia de risco, que surge na modernidade. Segundo Ewald (2000):

[...] o termo risco não designa nem um acontecimento nem mesmo um tipo de acontecimento da realidade - os acontecimentos 'funestos' - mas um modo de tratamento específico de certos acontecimentos que podem suceder a um grupo de indivíduos, ou mais exatamente a valores ou capitais possuídos ou representados por uma coletividade de indivíduos, ou seja, por uma população. Em si mesmo, nada é um risco, não existe risco na realidade. Inversamente, tudo pode constituir um risco; tudo depende da maneira como se analisa o perigo, como se considera o acontecimento. [...] O risco é ao mesmo tempo um princípio de objectividade e de objectivação (p.88-89).

De acordo com o autor acima citado, o risco, relacionado à idéia de segurança, torna-se um exercício de uma atitude rigorosamente positivista, que verifica a regularidade de certos acontecimentos, avaliando as hipóteses de reincidência dos mesmos, tornando-os fatos, cujo conceito foi subvertido pelo desenvolvimento do cálculo das probabilidades e respectivas aplicações científicas e sociais, que em primeiro lugar praticam uma suspensão do juízo, tornando esses fatos sem significado. Esses fatos mal podem ser descritos, sua identidade reduz-se ao número que os conta, um ponto, uma unidade. A partir desse pensamento, o mundo é transformado numa questão de pura fatalidade, em que os fatos semelhantes entre si constroem a idéia de massa (população ou coletividade) tomando o lugar de essência ou de natureza. Dessa maneira o fato só tem sentido se visto na multiplicidade de suas ocorrências, sendo então nomeados e ordenados por categorias. Mas uma categoria não designa as singularidades dos fatos, ela é um conjunto de fatos que não são idênticos um ao outro, são variáveis, sem constância. Assim,

as características de cada indivíduo vêm perder-se no meio das dos outros. Deixam de haver indivíduos singulares, cada um com a sua compleição e o seu peso. Mas a compleição e o peso de uma população de indivíduos doravante confundidos. Peculiar miscelânea, singular cirurgia cujos sentidos e conteúdo não podem ser mais bem expressos do que pela fabricação do *homem médio*, por Quetelet. [...] a idéia de homem médio decorre directamente da noção de média. [...] o homem médio é um "ser fictício" [...] Os grupos mais

numerosos são os que menos se afastam da média: à medida que os desvios se tornam mais fortes, os grupos de homens que os apresentam são mais fracos; e, próximo dos limites extremos, tanto os gigantes, como os anões são muito raros; não se devem, todavia, considerar estes últimos como anomalias, são necessários para completar as séries ascendente e descendente determinadas pela lei das causas acidentais (EWALD, 2000, p. 93-94).

A idéia de um homem médio produz também a idéia de identidade natural e, de acordo com Ewald (2000), é senão “[...] outro modo - modo moderno - de individualização dos indivíduos de uma população? Não é mais do que a definição daquilo que não deixamos hoje de invocar sob a forma da norma e do normal. A noção de homem médio não exprime outra coisa senão [...] um novo juízo sobre os indivíduos” (p. 95).

Desta maneira, ao tornar a surdez um risco, torna-se o fato de ouvir como regra padrão, pressupondo que todos os indivíduos da população possam ser afetados pelos mesmos males, pois “todos somos factores de riscos e todos estamos sujeitos ao risco” (EWALD, 2000, p. 96). O risco se define no todo, e não significa que todos estão sujeitos aos mesmos riscos, cada indivíduo se diferencia de acordo com a sua probabilidade de risco. A segurança individualiza ao definir cada indivíduo como risco, mas não constrói uma individualidade abstrata, e sim uma individualidade relativa aos outros componentes da população segurada, produzindo uma “individualidade média ou sociológica” (EWALD, 2000). Estabelece-se, assim, uma regra de juízo positivista e auto-referencial.

A relação entre normalidade, o que se aproxima das normas, e anormalidade, que se afasta das normas, é construída. Ao colocar os ouvintes dentro do grupo que se repete com maior frequência nas sociedades, ao longo da história, ocorre um posicionamento deste grupo como padrão hegemônico, e ao observar-se a menor frequência da surdez, esta é colocada no extremo oposto, configurando o grupo que se afasta do padrão, sendo posicionada na categoria da anormalidade. A norma consiste então em instrumento de comparação, de medida, de regras de juízo. Faz do padrão algo comum, invisível e torna o risco algo visível. Assim, durante a entrevista individual com a professora Ceres, quando questiono sobre quem são os normais da escola, ela relata:

*[...] são aqueles que não apresentam nenhuma deficiência aparente.
[...] Aqueles que vão a aula direitinho, que não dão trabalho pro*

professor, que traz o dever de casa todo dia, que vão de uniforme, que não precisam ser chamados atenção por causa do uniforme. Esses são os considerados os normais.

Mostrando desta forma os critérios utilizados para posicionar os sujeitos nos padrões de normalidade e anormalidade neste ambiente escolar: anatomia, quando se referem à deficiência aparente, comportamento e conduta. Estabelecer tais critérios acaba por fazer com que, aqueles que não se encaixem, ganhem uma visibilidade social. Também pude perceber tal fato durante a entrevista individual com a professora Anu, ao perguntar quem são os alunos problemas e ela diz o seguinte: “ São vários, [...], tem problemas diversos, problemas com família, né?[...] de violência na família, né?[...] Então são vários problemas”. Elas falam de outras diferenças e dificuldades na escola, mas não as nomeiam. Ao passo que os surdos não! Eles são visíveis, eles assustam, como conta a professora Ceres ao descrever seu primeiro contato com um aluno surdo:

Bom, a princípio, quando eu comecei a trabalhar lá, [...] quem teve a primeira reação, assim de susto, fui eu. [...] eu não fui informada que, dentro daquela sala que eu entraria , tinha um aluno surdo. Eu comecei a fazer chamada, to falando o nome do menino, to falando o nome do menino, até que um dos alunos falou: ‘professora, ele é surdo’. Aí eu parei, olhei e pensei comigo: e agora?

Por que será que a surdez assusta? O que isso quer dizer? Será que olhar para surdez faz com que nos vejamos?

Desta maneira, a ênfase dada à surdez, com a criação de um Instituto direcionado para a educação dos sujeitos surdos, acaba por agregar a idéia de fortalecimento de seu oposto: o não surdo, que vai se posicionando na categoria padrão. A visibilidade proporcionada à surdez por tal fato pode ter contribuído para este reforço, pois trouxe uma visão assistencialista a estes sujeitos, reforçando uma imagem de dependência entre eles e os ditos normais. Na fala da professora Midgard, quando lhe questiono, na entrevista individual, o porque de ter escolhido trabalhar com a surdez , ela explica que: “ Porque na escola que eu trabalhei, que trabalho, né? Lá, uma certa época, foi determinado que a escola seria pólo de surdez, como me identifiquei, gostei de LIBRAS, foi uma coisa que eu gostei de estudar[...] comecei a lidar com os alunos surdos”. É interessante perceber que na medida que se constrói a representação de sujeito surdo e das instituições para lidar com ele, cria-se também o modelo de professor de surdo(a), que também constrói sua identidade conjuntamente neste mesmo

processo. Observe os termos utilizados pela professora, ela se **identificou** (grifo meu) com a surdez. Assim, neste período de tempo em que tomou contato e lida com sujeitos surdos ela também foi construindo sua identidade de professora de aluno(a) surdo(a). Estabelece-se, desta maneira, uma relação de interdependência destas duas categorias, do(a) aluno(a) surdo(a), posicionado como deficiente - o anormal - e do(a) professor(a) de surdo(a), posicionado no extremo oposto como imagem da normalidade e autoridade que está apta a falar e intervir na adequação deste sujeito à sociedade, atrelando a existência de uma categoria à outra, estabelecendo entre ela uma relação de dependência:

Se o normal depende do anormal para sua própria satisfação, tranquilidade e singularidade, o anormal depende do normal para sua própria segurança e sobrevivência. Conforme explica Skliar, ao discutir a díade ouvinte-surdo, “as oposições binárias supõe que o primeiro termo define a norma e que o segundo existe fora do domínio daquele...” (SKLIAR apud VEIGA-NETO, 2001, p. 113).

Mas, não foi só a imagem do(a) surdo(a) com valorações negativas que se construiu ao longo deste período, houve tentativas de se olhar o(a) surdo(a) e a surdez por um outro viés, como indivíduos com capacidade de escolhas. Afinal, as relações de poder produzem também as resistências, da mesma maneira que esta produz também o poder. Assim, prosseguindo, L'Épée é seguido por Roch Ambroise Sicard, abade que atua no Instituto Nacional de Surdos Mudos, entre 1800 a 1820. Sua principal contribuição está na importância que deu à participação dos(as) surdos(as) na construção da língua de sinais, atitude iniciada por L'Épée. Uma tentativa inovadora, em se tratando do século XIX. Pela primeira vez os(as) surdos(as) são chamados a participar da formulação e elaboração de uma prática educativa.

No entanto, data também deste período uma corrente que acreditava que a educação dos surdos deveria se dar pela escrita, pelo oralismo (treinamento da leitura dos lábios e da fala). Dentre estas pessoas destaca-se Jacob Pereira, cuja influência no Brasil se dá a partir de 1950 (JANNUZZI, 2004).

A partir desses exemplos, podemos propor que a questão da surdez veio ao longo da história se tornando um vasto campo de saber, cuja produção de conhecimentos acaba por fabricar objetos, passíveis de manuseio, ou seja, acaba por “objetivar” os sujeitos, produzindo-os num constante “processo de subjetivação”, (FOUCAULT, 2004). Desta forma, cabe alguns questionamentos dentro da pesquisa

com o intuito de tentar perceber: que saberes as professoras revelam? Como a idéia de surdez que elas conhecem, produzida ao longo deste período no espaço escolar, está servindo para olhar os surdos? Observemos algumas falas da professora Anu, durante as entrevistas individuais ao questionar-lhe sobre como achava ser a construção do sujeito surdo no espaço escolar: “ *O aluno surdo ele tem algumas deficiências de [...] compreensão do mundo, eu penso assim*”. E quando questiono sobre qual seria a responsabilidade da família nesse processo de construção do sujeito surdo, ela complementa: “*Olha, a família, ela é muito importante nos primeiros anos, né? [...] principalmente nos primeiros anos de vida [...] do aluno. Pro surdo deve ser muito difícil, pros pais, mas, às vezes, ele tem que ser preparado pra lidar com essa deficiência. Que não deve ser fácil, principalmente para educar, pra ensinar as coisas do cotidiano , o dia-a-dia, assim... desde pequeno*”. Cabe colocar que a maneira como olhamos para o outro pode nos mostrar os jogos de saberes, os discursos e as práticas que utilizamos para construir o outro e assim, também, a nós mesmos. O modelo de surdo construído parece ter muito em comum com a construção moderna da surdez e com as representações construídos naquele momento. Como destaca Foucault, a existência humana é infinitamente rica de possibilidades, de forma que ela inviabiliza o seu estudo objetivo, só podendo ser tratada a partir da problematização do próprio conceito de humanidade e como esse debate evolui. Levantar a surdez como dúvida, é colocar em circulação a problematização do próprio conceito de humanidade, pois essa nada mais é do que uma de suas múltiplas possibilidades, parte desse todo categorizado como humano. Dessa maneira, cabe-nos questionar como ele foi construído? Que discursos estão colocando-o em funcionamento? Que instituições estão interessadas nele? Que subjetividades estão sendo construídas a partir daí? Segundo relato das professoras, em etapas do grupo focal, onde surgem oportunidades de problematizar o fato da escola ter se tornado pólo de surdez, algumas delas relatam que: “ *...parece que havia uma questão de verba extra para a escola que aceitasse tornar-se pólo... Eu não sei muito bem, foi muito antes de eu chegar*”, comenta a professora Ceres. Já a professora Midgard relata que “*naquela época a Secretaria de Educação queria organizar o atendimento à crianças com necessidades especiais e buscou escolas que tivessem interesse em ser pólo para determinada deficiência. Assim, uma aceitou ser de cegos, outra de paralisia cerebral, e a nossa aceitou ser de surdez*”. Ainda em conversas informais, antes e após o trabalho desenvolvido no grupo focal, pude ouvir o seguinte comentário: “*no decorrer destes anos, algumas parcerias atuaram dentro da*

escola, como uma empresa privada que proporcionava aos alunos exames de vista e audiométricos, inclusive até distribuindo óculos e aparelhos auditivos”, fala da professora Ceres. Será que ações como estas não contribuem para (re)produzir a idéia de da necessidade de normalização dos sujeitos tidos como estranhos? Não permitem compreender, ou pelo menos suspeitar, da escola como uma agente de grande atuação neste processo corretivo do que não nos é familiar? Que tipo de escola tais práticas estão construindo?

Assim, como a humanidade, a surdez não passa de um construto social em diálogo com forças culturais em constante negociação, confronto e transformação, como os exemplos têm demonstrado. O que nos leva a pensar que ambas – humanidade e surdez – só podem ser estudadas pela análise histórica de seu desenvolvimento.

Desta forma, num dispositivo objetivação-subjetivação a sociedade vai produzindo os sujeitos e posicionando-os em lugares. Sendo que tais lugares “não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações” (FOUCAULT, 2008 b, p. 125), construindo uma grande multiplicidade de identidades. Olhemos atentamente para a fala da professora Midgard, durante a entrevista individual, ao relatar que os professores (as) não assumem sua incapacidade em trabalhar com alunos(as) surdos(as) justificando da seguinte maneira: “... *Ah, Coitadinho! Ele é surdo. Alá! Mas... o problema não é esse. O problema é que ele é preguiçoso!*”. Percebe-se a conotação de caridade destinada a esse sujeito surdo, ao utilizar o termo “coitadinho”, que, além de ser colocado como desvalido, também é atribuído o lugar de preguiçoso. Além disso, é possível supor a construção de representações de professores aptos e inaptos a trabalharem com esses sujeitos.

Em outra situação, o relato da professora Ceres, durante a entrevista individual, em que comenta quem são os alunos problemas da escola, explica como eles(as) são posicionados pela escola na categoria de problemas ou não:

Os surdos, aqueles que... é ... vou dar um exemplo é... a Iara, ela é toda comprometida, estudiosa, então, a Iara estuda, ela é estudiosa, ela faz o dever direitinho, ela tem vontade de aprender, aí o... o outro surdo ele... ele não se comporta direito, ele corre no corredor, ele tenta... é... fica abraçando a gente, ele não tem vontade de aprender, o que eu vou fazer? Entendeu?

Tudo isso produz uma infinidade de sujeitos que hora serão posicionados em um conjunto, como o grupo da surdez, e que ora serão olhados em algumas de suas singularidades para outro enquadre, mostrando que a homogeneidade não existe.

Continuando com a história, segundo Jannuzzi (2004), Jean Gaspar Itard, médico do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris, propõe que o desenvolvimento do homem se dá em meio à sociedade. Nesse período, Itard assume os cuidados e a educação de Victor Aveyron, diagnosticado como ineducável por Philippe Pinel. O que significa definir o outro como ineducável? Que influências podem ter, na construção do outro, um discurso deste tipo? Ao diagnosticar o outro como ineducável, coloca-se este sujeito em um lugar de incapacidade, de inferioridade frente à normalidade social, retirando dele direitos como à educação e posicionando-o na categoria de risco social.

Um fator que talvez necessite ser problematizado é quem está autorizado a falar o quê? E a respeito de quem? Como se constroem tais discursos de autoridade? Como eles são organizados no espaço escolar? Observando a atuação das diversas áreas da ciência nos ínfimos espaços sociais, e a grande gama de produção nos campos dos saberes, é possível falar da forte influência de alguns discursos no social. Desta maneira, a produção da normalidade e da anormalidade não é ato de alguém, mas produção discursiva de campos de saberes. Dominar estes saberes acaba por autorizar a quem os detêm, conferindo-lhe um olhar de reconhecimento como especialista, ou seja, quem pode falar, em nome da ciência, sobre o assunto. Neste quesito, a psiquiatria, bem como outras ciências, como a medicina, a psicologia, a pedagogia, etc, parecem ganhar destaque na aceitação social como quem está autorizado a proferir os discursos de autoridade sobre estes assuntos. No espaço escolar isso pode estar associado à idéia do professor referência, ou seja, aquele que investe em saberes que o capacitem a tornar-se o especialista, assegurando-lhe o direito de autoridade, de conhecedor daquele saber e, portanto, quem está autorizado a falar sobre aquele sujeito. Isto fica perceptível na fala da professora Ceres quando relata sobre o início de seu trabalho na escola: *“Quando eu comecei a trabalhar [...], em 2002, eu fui fazer o curso de libras pra trabalhar com os alunos surdos na escola”*; ou na fala da professora Midgard, quando descreve seu caminho após concluir a pós-graduação:

[...] nesse espaço de tempo eu vou fazendo o curso que aparece, aí já procurei, direcionei mais os cursos pro lado da surdez, entendeu?

Fiz vários cursos de libras, me especializei em libras Fui a Belo Horizonte, já fiz cursos em Belo Horizonte, entendeu? Vou em congresso de Arte Sem Barreira. Vou participando de congresso, vou fazendo curso, mini-curso, vou estudando, formo grupo de estudo, é assim!

Lembro-me que, no período em que eu mesmo trabalhei nesta referida escola, tanto eu quanto às professoras Midgard e Ceres éramos procuradas como profissionais que estavam aptas a falar do surdo, pois havíamos investido em cursos e projetos que tratavam tal tema.

2.2– Brasil: população e biopolítica

Segundo Jannuzzi (2004), no Brasil, as primeiras tentativas educacionais dos surdos devem ter sido por meio das câmaras municipais ou das confrarias particulares. Acredita-se que a criação da roda dos expostos²⁰ possa ter possibilitado tentativas educacionais de crianças com anomalias. Estas crianças passaram a ser educadas por religiosas, que as províncias mandaram buscar especialmente para este fim. Após os sete anos de idade os meninos eram mandados ao Seminário de Sant’Ana e as meninas para o Seminário da Glória. As meninas ficavam no Seminário até o casamento e os meninos até obterem uma profissão. Embora acredite que a surdez não tivesse muitos(as) representantes abandonados(as) nas rodas dos expostos, uma vez que esta não é uma deficiência aparente, sendo constatada somente quando a criança estivesse maior.

Estes procedimentos seguem a tendência européia. É possível pensar que as crianças são distribuídas nas instituições para aprender os papéis reservados a elas pela sociedade da época. Talvez uma forma de anular ou minimizar o risco que uma criação sem vigilância pudesse ocasionar socialmente, procedendo, assim, com uma distribuição das pessoas nas instituições, espaço que tem a função de discipliná-las e promover um posicionamento social das mesmas. Assim os meninos e as meninas deverão tornar seus corpos economicamente úteis e dóceis, e ocupar seus lugares na

²⁰ O nome roda se refere a um artefato de madeira fixado ao muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança, sendo que ao girar o artefato a criança era conduzida para dentro das dependências do mesmo, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada. A roda dos expostos, que teve origem na Itália durante a Idade Média, aparece a partir do trabalho de uma Irmandade de Caridade e da preocupação com o grande número de bebês encontrados mortos. Tal Irmandade organizou em um hospital em Roma um sistema de proteção à criança exposta ou abandonada. A primeira roda dos expostos foi em Salvador, em 1726, a segunda no Rio de Janeiro, em 1728, e a terceira roda dos expostos foi construída em São Paulo em 1825. (Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_roda_dos_expostos.htm>).

sociedade: meninos, obtendo uma profissão e as meninas, casando-se e dedicando-se ao lar, espaço a elas destinado.

A influência do discurso religioso é um forte traço na educação, no Brasil de um modo geral, mas principalmente na educação dos indivíduos categorizados ao longo da história como anormais. Neste sentido é interessante questionar os efeitos dos preceitos morais na estigmatização dos sujeitos deficientes.

Há nestas construções discursivas, tanto da ciência quanto da religião, a construção de um sujeito dependente de outro que o ajude a se inserir num mundo que já tem um lugar para cada ser, cabendo a este sujeito buscar o seu, para estabelecer a ordem das coisas.

Apesar de estarem em desacordo com os modelos construídos, estes sujeitos ainda não despertavam incômodos aos olhares de outras pessoas, ou mesmo do império. Assim, a educação destes meninos e meninas, diferentes de tantos outros já posicionados, não merecia ainda uma preocupação do governo. Talvez a idéia de surdez não tenha sido articulada como parte da idéia de população²¹, ou seja, estes sujeitos não são percebidos pelo Estado como parte do corpo social que se estruturava e, uma vez que não participam deste grupo, não se tem políticas públicas voltadas para eles. E o que a idéia de fazer ou não parte da população acarreta? Como argumenta Duarte (2006) ao analisar a tese foucaultiana,

A relação tradicional que o poder soberano havia estabelecido desde a Antiguidade, em relação aos súditos poderia ser formulada em termos de um “direito de *causar* a morte ou de *deixar viver*”, de tal modo que a vida era apenas a consequência resultante de uma concessão de poder constituído. Deixando de exercer seu direito de impor a morte, o poder soberano garante a vida. Tratava-se aí da forma de atuação de um poder soberano adaptado à figura de uma sociedade na qual o poder se exercia por meio do confisco dos bens, dos corpos e da própria vida dos súditos (p.49).

Desta maneira cabia somente ao poder soberano o direito sobre a vida, mas a partir do século XVII, opera-se uma gradativa mudança nestes mecanismos de poder que, no intuito do ordenamento social, passa a atuar na organização e produção das realidades. Assim do poder de “fazer morrer para deixar viver” passa para o poder de

²¹ Refiro-me ao conceito de população proposto por Foucault (2006), que considera a população como “um corpo de múltiplas cabeças”, mas este termo será trabalhado mais detalhadamente no capítulo 3.

“fazer viver, deixar morrer” (FOUCAULT, 2006), promovendo um “deslocamento de ênfase: se antes o poder soberano exercia seu direito sobre a vida na medida em que podia matar [...] a partir do século XIX se opera a transformação decisiva que dá lugar ao biopoder como nova modalidade de exercício do poder soberano” (DUARTE, 2006, p. 49-50). A vida passa a ser valorizada, como parte da idéia de segurança. O corpo ganha o sentido de massa, coletividade, população. O poder sobre esse corpo, no intuito de assegurar-lhe a vida passa a ser denominado por Foucault como biopoder, ou seja, o biopoder potencializa a vida no sentido de garantir a segurança social.

Assim, cabe agora ao poder estatal, que se configurava, definir os riscos sociais, que se mostravam como ameaça a vida neste corpo social em que se configurava a população. Às categorias enquadradas dentro do contingente populacional considerado como norma, regra, padrão, seriam destinados direitos deveres e políticas da preservação da vida. Porém aqueles grupos cujas ocorrências não eram levadas em consideração, nem para serem enxergados como risco, estes não seriam considerados sequer como parte da população. Desta forma, a eles não seriam designadas biopolíticas que pudessem assegurar seu reenquadramento ou sua aproximação dos padrões de normalidade, sendo-lhes negado, desta maneira, o direito à vida (FOUCAULT, 2006).

O fato de não ser visto como pertencente à população promove uma invisibilidade destes sujeitos, como se eles não existissem para o governo. Estando assim, destituídos de direitos como a educação. Isso até a criação do Instituto de Surdos-Mudos. Portanto até então, a educação dos sujeitos surdos se dera por situações isoladas ou em instituições religiosas denominadas por Klein (1999) de “benfeitores da educação”.

Desta maneira, é possível dizer que tanto a escola de Paris quanto a escola do Rio constituem-se em marcos de visibilidade da entrada dos surdos no “jogo das cidades”, neste período.

2.2.1 – A força da lei

Um fator que também chama a atenção é o discurso jurídico da constituição brasileira de 1824 onde os deficientes adultos além de parecer não serem considerados pessoas com direitos políticos, tem-se a sensação de serem postos como um perigo social, necessitando proteger a sociedade desses indivíduos e realçar-lhes a deficiência para que se coloquem em seus respectivos lugares: “a sociedade de então já se protegia juridicamente do adulto deficiente na Constituição de 1824 (título II, artigo 8º. Item 1º.),

privando do direito político o incapacitado físico ou moral” (BARCELLOS apud JANNUZZI, 2004).

A ênfase na deficiência se faz presente no discurso jurídico ao utilizar o termo “*adulto deficiente*”. A própria palavra deficiente traz em seu significado a idéia de que algo falta a este sujeito, a idéia de incompletude. Será que essa forma de olhar estes sujeitos como incompletos está presente ainda hoje? Posso supor que sim, ao ouvir o caso envolvendo um aluno surdo, contado pela professora Ceres, acontecido no transcorrer de uma aula sua: “... *Alguns deles tem muita dificuldade de se relacionar com outras pessoas. Essa semana, quando eu pedi ao Antônio que sentasse junto com a colega, né? Ele falou pra mim que não ia sentar. E eu perguntei o porquê. Ele falou pra mim que ela não sabia libras. Então, quer dizer, eles têm uma resistência em sentar e fazer o trabalho junto com os alunos*”. O olhar colocado sobre o sujeito surdo é o de um sujeito que **não tem**, percebe a idéia de falta, capacidade de relacionar-se, de estabelecer relações, sem a intervenção do professor. Que poder tem um discurso desta natureza? Que repercussão este discurso tem na construção das identidades destes sujeitos e da sociedade? E na escola?

Institucionalmente, de acordo com levantamento histórico feito por Jannuzzi (2004), a educação formal dos (as) surdos (as) no Brasil inicia-se em meados do século XIX, no ano de 1856, com a decisão de Dom Pedro II de formar uma comissão, encabeçada pelo Marquês de Abrantes, com o intuito de fundar um instituto para a educação de “surdos-mudos” e com a primeira deliberação, lei n. 939 de 26 de setembro de 1857, que aprovava uma verba anual para o instituto e a pensão para dez alunos(as) a serem indicados(as) pelo imperador, proveniente da reunião deste grupo na criação de tal instituição. Talvez seja possível supor que a educação de surdos(as) promovida pelo Império inicie-se com um olhar assistencialista, construindo uma idéia de caridade institucional. Inspirando-me nas leituras de Jannuzzi (2004), é possível pensar que o caráter filantrópico da educação destes sujeitos aparece ao longo de toda trajetória da história da educação do deficiente no Brasil, sempre dependendo de doações ou parcerias para sua efetivação. A idéia de um papel assistencialista atribuído a escola, ainda se faz presente hoje, como podemos perceber na fala de uma professora, durante a entrevista individual, ao ser questionada sobre o papel da escola:

[...] A escola pública em geral, que eu vejo, o papel dela é assistencialista, entendeu? É assistencialista, ela presta assistência,

ela controla o vale transporte, ela controla a bolsa família, ela... cuida da criança, porque a criança não tem pai, a criança não tem mãe, a mãe tem que trabalhar. A escola tem que cuidar, então, hoje, virou um grande assistencialismo, entendeu? (Fala feita pela professora Midgard, em entrevista individual, quando questionada sobre quais são os papéis da escola hoje).

Uma das primeiras impressões, no levantamento da história da educação destes sujeitos, é que a criação do instituto não foi resultado de uma mudança no sentido de perceber os indivíduos surdos como parte integrante da população pelo governo imperial, o que lhes garantiria o direito educacional promulgado na Constituição de 1824, que prometia “instrução primária gratuita a todos”, e sim do interesse de pessoas próximas ao imperador em função de casos particulares a estas pessoas relacionados ou dentro de seus convívios familiares. Parecendo, desta maneira, atender muito mais ao interesse de uma minoria, numa forma de favoritismo político.

Em relação à educação do deficiente, nota-se também a atuação de vultos próximos ao imperador e, assim sendo, embora a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino elementar para todos prescritas pela Reforma Couto Ferraz ou Regulamento de 17 de fevereiro de 1854 não fossem cumpridas, é criado no município da Corte o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, pelo decreto n. 1428 de 12 de setembro de 1854, e alguns anos depois o Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), ambos sob a manutenção e administração do poder central (JANNUZZI, 2004, p.11).

Porém, ao criar legalmente o Instituto Imperial de Surdos-Mudos, um primeiro passo, no sentido de incorporar estes sujeitos à parcela considerada como integrante da população, foi dado. A lei que regulamentou a criação do Instituto Imperial de Surdos-Mudos foi a de número 839, de 26 de setembro de 1857, sendo que esta denominação foi mudada posteriormente para Instituto Nacional dos Surdos – Mudos (INSM), e mais tarde, com a lei de n. 3198 de 06 de julho de 1957, para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O que muda em relação ao que vinha acontecendo no Brasil até então? Bem, anteriormente o que se fazia, segundo Jannuzzi (2004), eram tentativas isoladas por parte de algumas pessoas como os(as) religiosos(as). A partir da criação legal deste instituto, as iniciativas são institucionalizadas. Estes sujeitos integram-se à população sendo contemplados com ações que buscavam promover o seu enquadramento à normalidade, como a própria criação de uma instituição educacional para estes indivíduos, a aprovação de uma lei que assegurasse uma verba para

manutenção desta instituição e que visava garantir também a manutenção de alunos (as) que não tivessem condições de ali permanecerem.

O regime de internato da instituição assegurava, de certa maneira, a retirada deste indivíduo do meio e a possibilidade de intervenção na sua construção, pois facilitaria, por meio de uma vigilância constante e da educação, todo um processo de disciplinarização e docilização do corpo, permitindo uma tentativa de aproximar este indivíduo dos padrões de normalidade social. Tal cerceamento, segundo Veiga-Neto e Lopes (2004), possibilita uma ação mais pontual e eficaz do poder disciplinar sobre estes corpos. Uma constante vigilância se estabelece, assim como a produção de conhecimentos sobre estes corpos, que acabam sendo esquadrihados para possibilitar um conhecimento do detalhe. Desta maneira a ação do poder disciplinar por meio do processo de normatização pretende assegurar a normalização destes sujeitos (FOUCAULT, 2008 b).

Embora seja o início da educação dos(as) surdos(as) no Brasil, percebe-se que o Instituto não atendia a demanda de surdos(as) existentes na época, mostrando a precariedade do atendimento educacional no período e o acesso restrito a esta educação: “o atendimento era precário, visto que em 1874 atendiam [...] 17 alunos surdos (AZEVEDO apud JANUZZI, 2004, p. 14), numa população que em 1872 era de [...] 11595 surdos [...]” (JANUZZI, 2004, p. 15). Apesar da criação do INSN ser um passo para a integração destes sujeitos à população, dados como os fornecidos na citação acima nos convida a questionar a respeito do lugar que estes sujeitos deveriam ocupar. É possível pensar que ao serem posicionados à margem dos padrões de normalidade social, esses sujeitos tornam-se passíveis da ação do “racismo de estado”, ou seja, a parcela de indivíduos que o Estado não percebe como parte do corpo social em construção e, desta maneira, não investe em políticas públicas que possam garantir a vida destes sujeitos. Enfim, a parcela que estaria relegada à marginalidade, neste novo mecanismo de poder em que a valorização da vida e análise dos riscos pode produzir a negação de um grupo, que se invisibiliza, em termos de benefícios em relação às políticas públicas, por não ser visto como um fator social relevante, não sendo a ele direcionados recursos ou políticas que assegurem o seu direito à vida. A este mecanismo de poder sobre a vida é que Foucault (2006) chama de biopoder. Hoje, observando pelo viés da pesquisa, percebo pelos relatos das professoras, anteriormente mencionados e em conversas informais, investimentos por parte da Secretaria de Educação como: cursos de LIBRAS, criação das escolas pólos, criação de um

departamento voltado para a diversidade, e pela busca e investimento de alguns(mas) professores(as), uma mudança nesta forma de perceber esse grupo, desenvolvendo um trabalho mais institucionalizado. Ao mesmo tempo, que também pode ser, deslocamentos da racionalidade neoliberal, no sentido de que todos somos partícipes e ninguém fica de fora.

Mas, a dificuldade de um trabalho institucionalizado que atendesse a demanda dos sujeitos existentes na época e a não atuação efetiva do governo neste processo parecem configurar uma força de resistência à incorporação destes sujeitos à população, contrariando o passo anteriormente dado. É possível pensar que as tentativas de reconhecimento destes sujeitos se deram em meio a conflitos, com ações por vezes contrárias. Isso porque a história não se compõe de fatos sucessivos, produzidos numa continuidade, a história possui rupturas, descontinuidades (FOUCAULT, 2007). As relações de poder se dão em meio a um confronto de forças, numa batalha constante e que também não tem uma ordem de sucessão. Por serem relações de poder, e sendo o poder produtivo, é compreensível que os dispositivos e tecnologias tenham que se inovar o tempo todo. Produzindo idas e vindas nos fatos. A anormalidade e a normalidade são partes de um fato. A anormalidade não é exterior a normalidade. Uma é parte integrante da outra. Sendo assim, estabelecem uma relação de interdependência. Tanto uma como a outra são produzidas pelo poder e ao mesmo tempo produzem poder. Uma não existe sem a outra e nenhuma escapa ao poder. Porém a polarização produzida pela norma, ao estabelecer medidas comparativas entre os extremos do pólo, acaba configurando valores, positivos e negativos, para as categorias polarizadas. A norma, desta maneira, também produz o estabelecimento de fronteiras entre o “eu” e o “outro”, fronteiras essas separadas por linhas tênues. A construção da imagem do(a) surdo(a) como sujeito destituído de direitos, alienado, incapaz, de pouco interesse para o governo central, carente do assistencialismo e da boa vontade dos que com ele(ela) trabalhassem, possivelmente pode ter representado uma das muitas maneiras de posicionar cada um dos extremos do binário. Garantindo maior visibilidade àquele que se afaste da medida padrão, que é conferida pela norma, pelo normal. Nesse raciocínio, aos(as) surdos(as) são atribuídos as valorações negativas e aos normais, denominados ouvintes, valorações positivas. Dessa forma, cabem aqui alguns questionamentos: que influência tem, nos dias de hoje, esta construção de imagens deste período? Que valores são atribuídos hoje às imagens destes sujeitos? Os valores têm alguma relação com a maneira do(a) professor(a) olhar o trabalho a ser desenvolvido com estes sujeitos? Creio que sim,

basta remeter-nos as falas e situações anteriormente problematizadas, quando o(a) professor(a) olha para o sujeito surdo como aquele com incapacidade de aprender, aquele digno de piedade, com dificuldade de relacionar-se, com problemas de adaptação e busca mecanismos e estratégias corretivas para inserir e assegurar a normalização deste sujeito. Desta forma, os valores atribuídos à surdez e ao sujeito surdo ainda parecem permanecer negativos.

Assim, retomando o raciocínio referente à história da educação dos surdos, a falta de um envolvimento efetivo do governo central, fazia com que a educação desses indivíduos ficasse a cargo das províncias e seus poucos recursos, em função da descentralização promulgada pelo Ato Adicional de 1834²².

2.2.2 – O discurso científico

Em 1883, ocorreu o I Congresso de Instrução Pública, convocado pelo imperador. Neste Congresso um dos temas era justamente a sugestão de um currículo de formação de professor (a) para cegos (as) e surdos (as), (JANNUZZI, 2004). Este fato parece evidenciar outra característica da educação de surdos (as), ou mesmo do deficiente de um modo mais abrangente, a passagem do discurso religioso para o discurso médico na constituição desta educação e que será mostrado mais adiante. Tal discurso será, e, ainda hoje, o é, considerado um dos discursos autorizados a falar destes sujeitos e sobre eles produzir conhecimentos. Isto apareceu na pesquisa, quando a professora Midgard, no encontro do grupo focal que discutiu a reportagem das duas lésbicas que queriam ter o direito de escolher um doador de esperma surdo para aumentar as chances de terem um(a) filho(a) surdo(a). Entre outras questões a professora inseriu a discussão sobre o implante coclear:

[...] o uso do implante coclear já foi até proibido nos Estados Unidos, devido ao risco que é fazer a cirurgia para coloca-lo. Muitos surdos tiveram problemas sérios de adaptação, outros tiveram a área implantada comprometida. Trata-se de uma placa de metal colocada embaixo do couro cabeludo, com um aparelhinho acoplado a ela do lado de fora.

Percebam como o discurso médico aparece marcado na fala dela. Isso nos mostra a influência do discurso científico na atualidade. Porém, esse poder do discurso

²²O Ato Adicional de 1834, incorporado à constituição da época, desobrigava “o governo central de cuidar das escolas primárias e secundárias, transferindo essa incumbência para os governos provinciais” [...] “legalizando a omissão do poder central” (SAVIANI, 2007, p. 129).

científico parece ter raízes na Modernidade. O século XIX evidencia um grande desenvolvimento do poder da ciência. Com o aumento da produção de conhecimentos do homem sobre si, o avanço da psicologia, pedagogia, da medicina higienista e da psiquiatria, o discurso científico foi assumindo uma grande importância no processo de normalização dos sujeitos. Assim, a interação entre o Estado e a Ciência, conferiu a esta última um discurso de autoridade, que ordena, esquadrinha, decompõe e produz uma sociedade, posicionando cada um em seu lugar. Como a Ciência se reveste deste poder de autoridade? Recordemo-nos da busca por conhecimento, feita pelas professoras, em torno da surdez, mencionadas em etapas anteriores, neste capítulo. A Ciência, assim o faz em função de sua capacidade de produção de sujeitos, por meio do poder. Ao mesmo tempo, ela é um dos dispositivos que produz e é produzida pelas relações de poder. Através da construção de campos de saberes, a Ciência contribui para a produção da normalidade e da anormalidade. Também acaba por construir as estigmatizações sociais, devido à maneira com que torna possível a sociedade olhar para estes sujeitos e a forma destes sujeitos se olharem. Isto coloca a Ciência como um dos mecanismos participantes da construção das identidades sociais da época, e que, ainda hoje, participa. Esse conhecimento, investido de uma autoridade (por ser científico com C maiúsculo, que vai produzindo saberes sobre os sujeitos, diferenciando, categorizando e distribuindo nos lugares “certos”), é que vai atingir a Educação de forma geral e a educação dos(as) surdos(as) mais particularmente.

Com a criação dos grupos escolares, em 1890, efetiva-se a separação dos(as) alunos(as) de acordo com os níveis de adiantamento e idade, criando as seriações. Isto possibilitou a criação das classes de crianças com dificuldades de aprendizagem (JANNUZZI, 2004). A inteligência efetiva-se, desta maneira, como mais uma parte do corpo, além do ouvido, dos olhos e tantas outras, a servir de critério, de norma, para medir-se o grau de normalidade do indivíduo, atrelando assim a idéia da deficiência à anormalidade, a um desajuste, a idéia de essência, concepção de que isso é da natureza, “nasce-se assim”.

O advento dos grupos escolares, de acordo com os relatos encontrados acerca da história da educação dos deficientes aqui no Brasil, pode de certa forma, ter possibilitado a entrada destes sujeitos na rede de ensino regular. Observam-se alguns registros de atendimento a estas crianças em algumas escolas desta rede de ensino: “em Manaus, no ano de 1892, há registro de atendimento para deficientes auditivos e

mentais na Unidade Educacional Euclides da Cunha, no ensino regular estadual” (JANNUZZI, 2004, p. 18).

Como o Brasil era considerado predominantemente agrário neste período, as tentativas educacionais para as classes populares visavam o aprendizado de profissões manuais rudimentares. A educação dos(as) deficientes segue então este padrão, ensinar atividades simples, manuais para que este indivíduo comece a dar conta de sua subsistência e com isso auxiliar a família. Desta maneira o INSM, no Rio de Janeiro, começa a investir no ensino profissionalizante, juntamente com o literário. Em 1874 implantam-se oficinas de encadernação, sapateiros e outras. Em 1932 as oficinas de corte e costura (JANNUZZI, 2004), momento em que o INSM retorna com meninas. A distribuição dos ofícios nesse período parece mostrar que as atividades mais simples, como as manuais, eram destinadas a aqueles(as) que não tinham condições de prosseguir ou freqüentar as escolas, como as camadas populares, pois não dispunham de recursos abastados para tal. Em contrapartida, os(as) surdos(as) possivelmente foram colocados nessa mesma categoria em função da construção de sujeito limitado, dependente, incapaz e com grandes dificuldades. Esse modelo parece sobreviver ainda hoje, como Klein (1999) argumenta:

Lane (1997) apresenta, em diferentes momentos de seu livro, uma preocupação em relação às baixas expectativas quanto às possibilidades profissionais dos surdos. Segundo esse autor, as representações sociais que os educadores têm sobre os surdos e a surdez acabam infligindo ao sujeito surdo essas limitações. Outro fator, apresentado por esse autor como contribuinte para esse quadro, seriam as relações de dependência existentes na educação de surdos, que fazem com que os surdos encontrem dificuldades em atingir um determinado nível profissional. (p.34)

Embora não tenha constatado isso claramente na pesquisa, recordo-me de quando eu atuava nessa escola com alunos(as) surdos(as) que, em conselhos de classe, muitos(as) professores(as) voltavam sua preocupação em garantir que o sujeito surdo, ou deficiente, conseguisse seu diploma de ensino médio por acreditar que eles não passariam disso. E ainda falavam “... *pelo menos ele terá condições de conseguir um emprego melhor*”.

Supõe-se que tais medidas visavam tornar estes indivíduos economicamente úteis e posicionados socialmente, de modo a independe-se da necessidade de

intervenção do Estado, sem tornar-se um grande perigo social. Nota-se a construção de um sujeito com poucas habilidades para a erudição, onde sua capacidade limita-se as habilidades meramente manuais, mecânicas. Quais os efeitos desse tipo de pensamento para as escolas de hoje? Seria a manutenção de uma representação que já vem sendo produzida há muito tempo, (re)construindo e posicionando esses sujeitos na categoria de risco?

Em minha prática escolar, percebo discursos produzidos e reproduzidos nos conselhos de classe, de modo naturalizado, onde a surdez é associada à dificuldade de aprendizagem, a incapacidade de compreender, uma constante comparação surdo-ouvinte, surpresas com o progresso do(a) surdo(a), a intervenção de alguns(algumas) professores(as) no decorrer das avaliações quase que direcionando os(as) alunos(as) surdos(as) às respostas corretas. E falas como: *“eu sei que eles não vão conseguir fazer a prova sozinhos, então, eu os ajudo”*; *“ele chegou ao seu limite, agora o que importa é dar a ele o diploma para que consiga um bom emprego”*; *“meu sonho é vê-lo ouvindo e se desenvolvendo igual ao ouvinte”*, e tantas outras já ouvidas em meio escolar. A relação entre educação e trabalho, é destacada por Klein (1999):

O sentido da aprendizagem dos ofícios [...] era possibilitar ao aluno surdo uma atividade que evitasse que ele fosse, no futuro, uma carga para a família, para a comunidade ou para associações de caridade. Isto, não era, porém, objetivo privilegiado apenas pelas escolas de surdos (p. 29).

Assim, ainda hoje, essa imagem do(a) surdo(a) como peso, incapaz e limitado continuam a circular no espaço escolar. Nota-se, também, que nada escapa ao poder, a docilização dos corpos, isso se torna uma das funções da escola, no intuito de produzir sujeitos úteis e flexíveis à ação dos dispositivos e tecnologias do poder.

2.2.3 – A República e o higienismo

Com a primeira Constituição da República - a de 1891, a instrução tem uma modificação curricular visando atender os avanços na estrutura social, política e econômica do país. Em alguns locais, como Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul, foram criadas classes especiais e desenvolvidas metodologias para o trabalho pedagógico com estes indivíduos. Também foram aprimoradas as classificações dos

tipos de anormalidade, para facilitar uma intervenção precisa na parte deste indivíduo considerada problemática.

A capacidade de aprendizagem passa a ser medida, os exames físicos, a anatomia, os comportamentos e as condutas analisados como forma de diagnosticar as possíveis anomalias, estabelecendo assim normas de medidas e as regras de normalização. A produção de conhecimento e documentos a partir da análise destes sujeitos objetivados intensifica-se, fabricando um enorme número de anormais na sociedade. Os saberes, construídos ao longo da história, acabam por contribuir para uma intensa e sistemática produção de novas tecnologias e dispositivos, que acompanham a dinâmica da cultura e da sociedade, numa íntima relação com o poder, que acaba por se manter sempre atual nessas relações estabelecidas socialmente.

Deste processo de produção de conhecimentos, ampliam-se os campos de saberes, produzindo um aumento das categorias científicas. Surgem a pedagogia, a psicologia, a lingüística, a fonoaudiologia, a Educação Especial e tantas outras com o intuito de servirem de dispositivos e tecnologias ao poder. O esquadramento dos corpos também possibilita uma atuação mais pontual do poder, que em sua ação, acaba por sujeitar o indivíduo e atuar em sua normalização.

O discurso higienista, através do Serviço de Higiene e Saúde Pública, desde o Império, também exerceu sua influência na educação do(a) deficiente. Tanto que originou a Inspeção Médico – Escolar (JANNUZZI, 2004), ampliando-se na República com a relação entre desenvolvimento econômico e ciência. Tais discursos tiveram, na figura do doutor Francisco Sodré, médico, puericultor e sociólogo, a proposição de um projeto responsável, em 1911, pela “criação das classes especiais e formação de pessoal para trabalhar com este alunado” (MELLO apud JANNUZZI, 2004, p. 34). Contribuindo, dessa forma, para a construção de um modelo de professor(a), um especialista, habilitado a atuar no processo de normalização desse sujeito. A construção da idéia do professor-referência parece, pelo visto, advir desta época. Mas isso não quer dizer que hoje essa idéia tenha sido abandonada. Há um investimento grande dos profissionais da área de educação em conhecimentos que possibilitem atender as diversas categorias de deficiência (síndrome de Down, paralisia cerebral, cegueira, surdez, surdo-cegueira, etc). O tratamento dado ainda segue a metodologia terapêutica, que chegou à escola por intermédio do discurso higienista. Lembremos dos relatos da professora Ceres ao dizer da entrada de empresas particulares no espaço escolar, com intuito de ajudar as crianças com problemas de visão e aos surdos, dando óculos,

aparelhos e exames. Além disso, citei em relatos anteriores também o investimento de algumas profissionais em congressos e especializações relacionadas a áreas específicas como surdez, contribuindo para a produção da imagem do especialista, aquele que por meio do acúmulo de saberes está autorizado a falar. Assim, a idéia da construção do professor referência e da visão terapêutica têm sua origem também nesta época, prevalecendo ainda na atualidade. Desde 1889, por intermédio da Inspeção Higiénica de Estabelecimentos Públicos e Privados da Instrução e Educação, o discurso higienista tem atuação no espaço escolar.

Em 1906, alguns relatórios de Oswaldo Cruz colocam a higiene social com o objetivo de atuar sobre a indisciplina de alguns(algumas) moradores(as), pelo viés da educação, pois considerava que, por meio da educação e da saúde, o país iria se regenerar, associando indisciplina à desordem, caos, a degeneração, anomalia. Assim, exigia a intervenção, para enquadrar esta fuga ao padrão de ordem estabelecido. Supõe-se que é desta maneira que, mais tarde, a indisciplina, no interior do espaço escolar, ganha status como item para se aferir o grau e o tipo de anormalidade.

Em 1911, o decreto n. 838, da Reforma de Ensino Primário, Normal e Profissional propõe a criação de subclasses especiais para crianças anormais, nas escolas modelo da capital. Em 1917, o doutor Renato Kehl, lança a campanha pró-eugenia²³, originando uma comissão, em 1º de abril de 1931, denominada Comissão Brasileira de Eugenia, onde uma das principais atuações é o estudo e a divulgação das idéias de regeneração física e psíquica (JANNUZZI, 2004). O eugenismo divulga o modelo do corpo perfeito, afastando ainda mais os deficientes, de um modo geral, da regra, do modelo, da norma. Ao mesmo tempo em que promove uma maior visibilidade dos corpos desses sujeitos, considerados imperfeitos, expandindo e reforçando a idéia do grande risco social que era a deficiência.

Em 1920, Gustav Riedl, juntamente com Juliano Moreira, funda a Liga Brasileira de Higiene Mental. A deficiência passa, então, a ser relacionada diretamente ao estado de saúde do indivíduo e tais problemas, a ser considerados: “causadores de nossa degenerescência e taras, como a sífilis, tuberculose, doenças venéreas” (MAGALHÃES apud JANNUZZI, 2004, p.36).

²³ Segundo Souza e Gallo (2002), eugenia é uma forma de racismo de estado onde a preservação da vida se baseia na purificação da sociedade pela eliminação do diferente (raça, sexualidade, anomalias, religião, etc.). Em outras palavras, representa um investimento constante na eliminação do outro ou na tentativa de sua proximidade à normalidade.

A anormalidade, que se constrói ao longo da história, principalmente pela associação do discurso médico–higienista e escola, exige cada vez mais um sistema de classificação, de quadriculamento do corpo desse indivíduo, para melhor intervir em seu problema. O uso do sistema classificatório ainda é muito utilizado atualmente, nomes como surdez leve, moderada, severa e profunda, são alguns dos termos que aparecem no sistema de classificação dos graus de surdez. No decorrer da pesquisa um destes termos aparece nas conversas do grupo focal que analisou a reportagem das duas lésbicas surdas que queriam ter uma criança surda, pontualmente na fala da professora Midgard quando questiona “... *E se a criança nascer surda profunda? Ela não vai poder usar um aparelho. É justo escolher isso para o filho? Depois o filho poder dizer assim: eu nasci surdo porque vocês escolheram, porque você quis. É uma responsabilidade muito grande*”. Assim, aprimoram-se os sistemas classificatórios, de enquadramento dos anormais e inclui-se um treinamento de pessoal, dentre eles professores, para que possam identificar tais anomalias. Neste sentido, conversando informalmente com as professoras em outros momentos fora da pesquisa elas me contaram sobre o curso de especialização a distância, com vários temas em torno da deficiência, inclusive sobre surdez, oferecido pela Universidade Aberta do Brasil, em parceria com a Secretaria de Educação, na qual duas delas estavam inscritas, tendo como tema de escolha a surdez. Interessante perceber o investimento que a própria secretaria faz nestes treinamentos. Podemos dizer que a idéia da anormalidade como risco social, valorizado de forma negativa, atinge os mais remotos e ínfimos espaços, alcançando as escolas, as famílias, enfim a sociedade como um todo. Ação do poder e de seus dispositivos e tecnologias, ao promover a produção de sujeitos, numa economia de forças.

2.3 – O(a) professor(a) e o sujeito surdo

O olhar do(a) professor(a) é então treinado, construído, para atuar de forma incessante na busca e demarcação da anormalidade no interior do espaço escolar. Mas essa ação não se limita somente ao professor, pois os sujeitos de sua ação, os(as) alunos(as), também acabam treinados para tal procedimento. Demonstrando que o poder produz e é produzido ao mesmo tempo, numa relação. Isto acaba por influenciar em sua postura e conduta possibilitando uma visão do(a) surdo(a) sempre como um problema que precisa ser solucionado. Isto leva o professor em busca de variadas metodologias para que consiga atingir este fim, educar, normalizar este sujeito:

O anormal era uma criança, “um problema sempre novo”, cuja solução se obtém depois de múltiplos e heterogêneos expoentes, e constantemente nós repetimos: estudai, investigai, observai sempre vossas forças em suas variadas e constante manifestações e aumentareis nelas mesmas o meio preciso que vos indicará os processos educativos mais adequados (JANNUZZI, 2004, p.116).

Apesar destas tensões, acerca das conceituações de uma representação de sujeito, fica destas discussões, das várias áreas e setores sociais, a imagem de um sujeito com dificuldades natas, em virtude da deficiência, incapaz de se autogovernar, que precisa de atenção, vigilância e intervenção social constante, com capacidade reduzida, um doente:

As colocações sobre esse alunado vão desde afirmações de que as crianças anormais eram seres “pobres de corpo e paupérrimas de espírito... verdadeiros miseráveis, dignos de compaixão, vegetando sobre a Terra”; “crianças com cérebro totalmente vazio, sem uma idéia, sem noção de coisa alguma; impedidos de serem úteis à pátria e à família” (JANNUZZI, 2004, p. 116).

Sendo, portanto, a deficiência considerada uma espécie de doença, como nos relata Marques (2001):

As práticas sociais decorrentes do entendimento sobre deficiência permitem a identificação de três formações ideológicas distintas e suas respectivas formações discursivas: a primeira, caracteristicamente fundada no paradigma da exclusão, entende a deficiência como anormalidade, colocando seus portadores na condição de desviantes, incapazes e doentes, ou seja, totalmente à margem do processo social [...] (p.49).

Uma vez atrelada à idéia de doença à deficiência, ela acaba por construir também a idéia de contágio, passando a ser visto, desta maneira, “com bons olhos” a necessidade de separação destas crianças das outras consideradas normais, com o intuito de se evitar uma contaminação:

Essas crianças deveriam ser educadas em classes separadas, não só porque elas não aprendiam com e nem como os normais, mas também porque por vezes se viciam, e, o que é pior, impedem que as crianças normais aproveitem convenientemente a instrução que lhes é proporcionada (JANNUZZI, 2004, p. 46).

Pensamento esse, ainda presente no espaço escolar e na sociedade de um modo geral. Não nos esqueçamos das escolas especiais, ainda existentes, e dos discursos de

alguns pais, mães e professores(as) ao considerarem improdutivo, tanto para uma categoria quanto para outra, a junção de alunos(as) normais e anormais dentro de uma mesma escola. Em alguns anos de exercício do magistério, não foram poucas as vezes em que ouvi professores, em tom de reclamação, dizendo: “... *esses meninos podiam ser encaminhados para uma escola especial, pois ali eles teriam melhores condições de atendimento. Teriam até a oportunidade de serem atendidos por especialistas...*”; “*colocar essas crianças deficientes junto com as crianças normais acaba por atrasar e atrapalhar os normais, será que as pessoas não vêm isso?*”; “*eu acho que colocar os deficientes junto com as nossas crianças, junto com o meu filho, pode fazer com que elas fiquem lentas para aprender...*”. Já na pesquisa esta situação não apareceu claramente, mas em conversas informais anteriores, antes mesmo de eu ir a campo, com a professora Midgard, ela me relatou várias vezes acreditar que os surdos teriam melhores condições de aprendizagem em escolas só para surdos. Tal tema ainda hoje é muito polêmico.

Além da idéia de contágio, da associação entre anormalidade e doença, outras aproximações são construídas, principalmente aquelas articuladas à criminalidade e a segregação dos deficientes (JANNUZZI, 2004).

Já na década de 30, do século XX, vai se constituindo uma corrente que chamou a atenção para a responsabilidade do professor na eficiência do ensino, no sucesso, ou não, do processo de aprendizagem e na detecção da anormalidade, sendo cuidadoso em “diminuir a deficiência mental pela ineficiência da escola” (JANNUZZI, 2004, p. 120). Mostra-se, assim, o professor como uma das engrenagens dessa maquinaria que é a escola (FOUCAULT, 2004). Nota-se que a escola é parte ativa deste processo de produção de sujeitos. Ao mesmo tempo percebe-se a produção de uma representação de professor(a), construída ao longo da estruturação deste modelo de sistema educacional.

Os ideais escolanovistas começaram a ser percebidos na educação do deficiente por meio dos discursos de Basílio de Magalhães, ao descrever métodos e processos no trabalho com a anormalidade, como o sistema de classificação destes sujeitos, as maneiras de se trabalhar com eles, ao produzir uma gama de saberes em torno das diferentes formas de deficiência. Assim como Clemente Quaglio, com as medidas de inteligência, no final do Império. Dois nomes são muito referenciados pelos pedagogos da Escola Nova no Brasil, Ovídio Decroly e Maria Montessori, que já tinham desenvolvido trabalhos bem sucedidos com anormais e que posteriormente vão atuar na educação dos normais (JANNUZZI, 2004).

Montessori durante um período de seu trabalho em Roma dedicou-se em preparar professores(as) primários(as) para lidarem com a educação dos anormais.

Com a preocupação de algumas pessoas com a educação do deficiente, começa a ocorrer uma organização da sociedade civil com algumas ações governamentais buscando atender “as peculiaridades desse alunado, criando escolas junto a hospitais, e ao ensino regular” (JANNUZZI, 2004, p. 68).

O Manifesto de 1932, redigido por Fernando de Azevedo, chega a fazer uma menção sobre a preocupação com os anormais, solicitando “tratamento especial de anormais, subnormais (classes diferenciadas, escolas especiais)” (JANNUZZI, 2004, p.86).

Helena Antipoff é outro vulto que influencia a educação especial. Pedagoga, sua influência é a marcante a partir da década de 1930. Ela afirmava:

Que após um “inquérito pedagógico e os exames médico e psicológico feitos nas escolas de Paris” chegara à conclusão de que tais crianças apresentariam os seguintes caracteres: “1º um atraso no desenvolvimento; 2º esse atraso é acusado especialmente em certas faculdades, menos em outras, donde uma falta de equilíbrio; 3º algumas vezes uma perturbação particular de cunho patológico, das faculdades mentais” (JANNUZZI, 2004, p. 121).

As conclusões, a que chegou Antipoff, parecem construir uma imagem de anormalidade, que enfatiza outras construções que já vinham se fazendo até então, fixando uma representação de anormalidade, como uma cartilha, que tornasse facilmente reconhecível aquela imagem em sociedade. Desta maneira, parece possível pensar que fixar uma identidade, tem uma relação com a idéia de estabilizar o risco, de torná-lo imutável, de criar mecanismos, também fixos e imutáveis, de segurança para lidar com esse fato. Mas, a fixação dessas identidades não é possível em uma sociedade culturalmente dinâmica, elas se renovam constantemente. Desta maneira, a instabilidade produzida pela falta da constância, de segurança, torna tais sujeitos e suas categorizações uma angústia constante. Da mesma forma que torna incessante a busca pela fixação de tais representações.

Retomando a exposição acima, Helena Antipoff enfatizava a formação do(a) professor(a), para que pudesse trabalhar de forma mais adequada e incisiva sobre a anomalia da criança, preparando-o(a) para saber diagnosticar as anormalidades e utilizar a melhor metodologia de ensino sobre esta criança:

Fazia questão de separar educação e instrução; atribuía à escola pública principalmente o dever de executar a educação. Esta seria o envolvimento completo da criança na sua parte física, psíquica e social e, por fim, intelectual. Isso implicava num estudo exaustivo da escola, desde a sua situação geográfica e administrativa, corpo docente, instituições extra-escolares, material didático até o levantamento de dados sobre a criança, considerando a sua condição social, física e psicológica. (...) Para isso enfatizava a formação psicológica do professor primário para que esse não só percebesse, mas também atuasse nas necessidades de afetividade, de descobrimento dos interesses e das habilidades da criança, e assim efetuasse instrução adequada, (...), para cada criança. (...) Antipoff insistiu na atuação dos professores em instituições extra-escolares: bibliotecas, clubes de leitura, clubes de mães, escotismo, etc. (JANNUZZI, 2004, p. 123).

Desta maneira, Helena Antipoff tem uma grande influência na construção da postura, conduta do professor, no tocante a educação do deficiente. Influência esta, que persiste até os dias de hoje. Ela chama a atenção para a atuação do professor de maneira integral, mesmo fora da geografia da escola. Sugere que o olhar seja trabalhado para percepção da anormalidade, em qualquer ambiente, principalmente no âmbito social, além dos muros escolares. Haja vista a atuação de muitos(as) professores(as) em associações, como aqui na Associação dos Surdos, nas igrejas, no convívio com as famílias e tantos outros espaços. Como no caso relatado pela professora Midgard, na entrevista individual, quando questiono como ela achava ocorrer a construção do sujeito surdo e ela me conta o seguinte caso, que aponta sua proximidade com o ambiente familiar destes sujeitos: “ ... *Eu já fui numa festa de 15 anos de uma aluna surda, que o pai mandou pra menina uma mensagem de voz, com a Kombi lá parada no aniversário da menina, você entendeu? Quinze anos, entendeu? É uma negação, porque ele fez, todo mundo escutou, a menina ficou parada, entendeu? Então é uma negação mesmo, perante a sociedade. É muito difícil admitir: eu tenho um filho deficiente*” [...]. Mesmo fora do ambiente escolar, a vigilância se mantém, invadindo os espaços para além da escola. Muitas vezes a naturalidade dada ao discurso presente em tais falas, faz com que os olhares e as práticas que estes contém passem despercebidos, possibilitando a circulação destes discursos como meras opiniões, sem conseqüências na construção de si e do outro. Mas este discurso que circula, ainda hoje, com grande facilidade e aceitação, não contribui com a problematização dos binarismos e dos enquadramentos que estão no centro deste processo. Reflitamos a fala da professora Midgard: por que é

muito difícil? Essa é a opinião dela, apesar de lidar com surdos há anos, ainda não é algo bem resolvido. Por que? Porque tem uma cultura nos construindo e construindo uma visão de surdez que nos captura e da qual é difícil fugir.

Antipoff, uma das adeptas dos ideais escolanovistas, atribui ao professor a responsabilidade por uma educação mais abrangente. Isso acaba por atribuir à escola uma importante missão social, muito difícil de ser atingida somente pelos professores. Tal fato acaba por justificar a entrada de outros profissionais no espaço escolar. Esta entrada torna, segundo Antipoff, possível a produção de um sujeito mais próximo o possível do ideal social: “uma vez que se tornava difícil ao professor abarcar tudo, isto é, atingir plenamente a criança, cumpria introduzir outros profissionais. Mas essa via, naquele momento de 1930, era ainda procurada a ser preenchida pelo professor - psicólogo e até pelo terapeuta” (JANNUZZI, 2004, p.124).

A autora acima citada supõe, que para Helena Antipoff, o(a) professor (a)deva tornar-se um pouco médico e psicólogo para uma atuação mais abrangente e eficaz na educação destas crianças, ou seja, o professor deve incorporar as técnicas médico-psicológicas para realizar, com maior êxito, o processo de normalização destes sujeitos.

Alguns discursos, ouvidos por mim na escola, na época em que ali trabalhava, acabam por reforçar tais encaminhamentos: “*Ela já atingiu seu limite, daqui para frente só nos resta socializar esta criança*”; “*Temos de encaminhá-lo para um psicólogo e um médico, este menino não tem só a surdez como impedimento à sua aprendizagem*”; “*É necessário que vocês conheçam o grau de surdez de seus alunos para que possam entender suas limitações*”; “*Seria interessante trabalhar conjuntamente: professores – fonoaudiólogos – psicólogos – família, para adaptar o surdo e possibilitar que ele aprenda igual ao ouvinte*”. A escola e os sujeitos que ali circulam tem intrínseca à sua função: a grande missão de normalizar as anormalidades. Que modelo de surdo(a) e de professor(a) vem se configurando neste processo? Pelo que pude perceber, no locus da pesquisa, há a construção de um(a) professor(a) que busca, por meio de capacitação, especializar-se, posicionando-se como o sujeito mais apto a lidar com a surdez, produzindo desta forma a imagem do professor referência para as questões de surdez. Basta lembrar os relatos previamente colocados e problematizados. Da mesma maneira que se constrói a imagem do(a) professor(a) referência, fabrica-se também a imagem do sujeito surdo: alguém com grande capacidade de cópia, que imita, que tem dificuldades de aprendizagem, convívio, alguém digno de pena, alguém deficiente, ou seja, que falta algo. Falas nesse sentido apareceram tanto nas entrevistas individuais

como nas conversas acontecidas nos grupos focais. Retomemos, por exemplo, a fala da professora Midgard citada anteriormente quando conta o caso da festa de quinze anos de sua aluna surda e ao final ela diz assim: “*É muito difícil você admitir: eu tenho um filho deficiente*” possibilitando a construção da idéia de incompletude, de falta; ou em sua fala quando, na entrevista individual, relata como acha ser o processo de construção do sujeito surdo: “*Olha o que a gente vê é o surdo na maioria das vezes isolado. A construção dele, ele faz por imitação! [...] Eles também tendem a imitar muito o comportamento dos ouvintes, mais pela questão, não de gostarem, entendeu? Mas pela questão de se adaptarem ao meio*”. É interessante que ela percebe o surdo como diferente. Ele imita porque é diferente. Mas todos nós imitamos porque também somos diferentes, mas a nossa diferença não aparece, não nos marca como a surdez. Peguemos também a fala da professora Anu, quando lhe pergunto, na entrevista individual, o que nos surdos era entendido como problemas pela linguagem:

[...] o maior problema do aluno surdo é porque tudo é falado, tudo é escrito. E a questão da... Por ele não ter, por ele não compreender, que ele não ouve, ele não tem compreensão nenhuma do que que é uma organização de uma frase, ou de uma coisa assim, né? [...] Então, ele acaba não compreendendo os conteúdos.

Percebe-se uma (re)construção do modelo de incapacidade, de dificuldade de aprendizagem do sujeito surdo, mais que isso, parece que a deficiência do surdo está marcada na comunicação – na sua impossibilidade de se comunicar, em uma ênfase unidirecional e falocêntrica da nossa sociedade.

2.4 – A produção social da deficiência

Pelos trabalhos de Helena Antipoff, nota-se a influência de todos os discursos: médico, religioso, higienista, pedagógico, jurídico e tantos outros, na produção de uma sociedade ansiosa por uma ordem e segurança, que atuava ativamente, junto com todas as instituições criadas, em um reforço mútuo, na produção dos sujeitos sociais, sejam eles considerados normais ou anormais (JANNUZZI, 2004).

Apesar de sua forte atuação na elaboração do sistema educacional dos deficientes, talvez seja oportuno inferir que tal modo de focalizar a deficiência serviu de reforço, em muitos aspectos, para os extremos normalidade-anormalidade, já bem enraizados no meio social e escolar. Isso porque normatizar é produzir normas, é construir polaridades:

A norma, em primeiro lugar, é testemunho de que um facto pode ser também um valor [...] A norma, enquanto média, provém de uma constatação. Mas esta média, na medida em que é a expressão estatística daquilo que é vivido como saúde, exprime um valor: o ponto de equilíbrio pressentido por um sujeito como seu bem. [...] A norma é, em consequência, polaridade. Aceitemos que designa uma maneira de opor e de distinguir um bem de um mal. George Canguilhem observa que a relação do normal com o anormal não é “uma relação de contradição e de exterioridade, mas uma relação de inversão e de polaridade” [...] Com efeito, como já pudemos observar, o anormal não se encontra fora do normal; a partilha do normal e do anormal é uma espécie de partilha interna, que procede sem exclusão e por inclusão. É um princípio de distinção ou de discriminação (EWALD, 2000, p. 116).

Antipoff via a deficiência como um problema a ser solucionado, acreditando que as classes homogêneas possibilitavam uma atuação mais eficaz do professor. A homogeneização das turmas traz imbuída a idéia de uma atuação em massa e uma possibilidade de melhor conhecimento sobre o problema, construindo assim o pensamento de “conhecer melhor, para melhor intervir” (FOUCAULT, 2004). Daí os investimentos em campos de saberes sobre o objeto no qual se pretende atuar, neste caso o campo é o da surdez, como visto em relatos anteriores das professoras Midgard e Ceres: *“É eu procuro muito conhecer. Então, assim, é... [...] aqui em Juiz de Fora, isso se torna bem mais fácil, porque os pais, lá na escola são bastante presentes, então qualquer coisa você vai e chama o pai, você conversa. O pai coloca as questões [...], então a gente tem muita facilidade com isso”*, fala da professora Ceres, ao ser perguntada, na entrevista individual, sobre o que fazia diante das dificuldades. Mas, desconhecer seu objeto de atuação também estabelece uma imagem de dificuldade de ação, no entanto, o fato de desconhecer seu objeto, não impede de avaliá-lo e posicioná-lo socialmente, atribuindo-lhes juízos de valor, como nos diz a professora Ceres ainda em sua fala: *“Então a gente começa a ficar julgando comportamentos, é... que ele é rebelde, que ele é bagunceiro [...]”*. E conclui, alegando que a padronização também acaba por trazer dificuldades, uma vez que mesmo sendo agregados sob uma categorização comum, há ainda, entre os sujeitos agregados, singularidades, que dificultam sua homogeneização: *“Então, eu acho que a grande dificuldade que a gente tem, é que a gente fica querendo é..., receber todo mundo, como se todo mundo fosse padronizado, né? Tudo certinho. Aquele não tá nessa lista... Ah! Ele tá dando*

problemas...”. Desta forma, homogeneizar é, também, uma maneira de contabilizar o número e categorizar os tipos de anormalidades retiradas do espaço social, de reforçar a idéia de contágio, propiciada pelo risco de uma convivência mais direta com a anormalidade e de possibilitar a retirada desses sujeitos do convívio social mais abrangente, como uma tentativa de solução e restauração da segurança social.

Posteriormente à criação das classes homogêneas procedeu-se a elaboração das turmas e sua subdivisão de acordo com os tipos de anomalias, sendo tais turmas agrupadas por letras “A, crianças de Q.I. elevado, superdotados; B, crianças de Q. I. médio alfabetizadas; C, crianças de Q. I. inferior, retardadas e de inteligência tardia; D, retardadas e anormais do ponto de vista mental e senso motor; E, crianças com anomalias de caráter” (ANTIPOFF apud JANNUZZI, 2004, p.26-127). Mas acredita-se que este processo tenha contribuído pouco ou quase nada para facilitar o trabalho do(a) professor(a), já que não houve comprovação de dados. Já o sistema de classificação usado na separação e organização das classes, parece ter feito aumentar a estigmatização sobre estas crianças, que conheciam o significado das letras sob as quais estavam sendo enquadradas:

Mas também houve desvantagens, pois a separação em classes especiais institucionalizou o estigma que existia no contexto geral da sociedade. Acrescenta-se ainda que essas classes eram separadas com base na amplitude do conceito de retardamento, como salientei (JANNUZZI, 2004, p. 129). Houve também professoras que relataram “o grande inconveniente trazido às crianças pelo fato de conhecerem a significação das letras que distinguem as classes” (ANTIPOFF apud JANNUZZI, 2004, p. 129).

Desta maneira, todo o processo de estigmatização sobre a anormalidade se constrói juntamente com a confecção deste sistema educacional, parecendo influenciar ainda nos dias atuais, sobre a maneira e trato com os sujeitos enquadrados nesta categoria.

Antipoff, em seus trabalhos preconiza a importância do diagnóstico para realização de uma educação adequada. Principalmente nos trabalhos realizados no Instituto Pestalozzi, instituto por ela fundado em 1932, com intuito de atender crianças dos grupos escolares e seus pais. Assim, a deficiência é valorizada sobre o processo educacional, e principalmente sobre o sujeito, sendo priorizado o seu convívio, a sua utilidade e a sua produtividade social - garantida por meio do trabalho:

As vertentes pedagógicas consideradas procuravam partir das *deficiências em si mesmas, do que diferia do normal, do que faltava*, visando a proporcionar-lhes condições para suprir sua subsistência, desde o desenvolvimento de habilidades simples, necessárias ao convívio social, até a sistematização de algum conhecimento para inserção no trabalho (JANNUZZI, 2004, p.135).

Neste sentido esta idéia de escola com função de espaço social que promova a convivência foi encontrada na pesquisa, durante o relato da professora Ceres, na entrevista individual, ao ser questionada sobre os papéis da escola hoje: *“É um lugar de convivência. E enquanto lugar de convivência... ela tem a função de... é... A gente tem que fazer pra conviver, né? Da melhor maneira possível”*. Porém, a professora não relacionava esta função de convivência só às pessoas olhadas pelo viés da deficiência, mas como função da escola de uma maneira geral, como instituição que prepara para convivência no meio social mais amplo. Mas não é uma visão de todos os profissionais neste ambiente, pois resgatando também algumas falas citadas anteriormente, presenciadas por mim, neste espaço escolar, durante os conselhos de classe, quando ali ainda lecionava, percebemos esta idéia de convívio e profissionalização não só do sujeito surdo, mas do sujeito visto como deficiente: *“Ela já atingiu seu limite, daqui para frente só nos resta socializar esta criança”*; *“Gente este menino já atingiu o seu limite, vamos dar a ele o segundo grau pelo menos para que ele possa conseguir um emprego melhor!”*. Alguns destes profissionais, ainda permanecem na escola e não quiseram participar desta pesquisa. Desta maneira me questiono: será que houve mudança nas práticas e discursos deles? Será que olham de maneira diferente hoje para estes sujeitos?

A prioridade sobre a deficiência, enfatizada muitas vezes pela escola, faz com que haja uma reestruturação das metodologias de ensino e, concomitantemente, nas estratégias do poder, para possibilitar a normalização desse tipo de sujeito para a sociedade. Limitava-se a ensinar apenas o que julgava ser necessário para o convívio e desempenho de seu papel social: *“... a escola distingue-se por ensinar às crianças a fala e a disciplina, consideradas necessárias para inserção no mercado de trabalho”* (KLEIN, 1999, p.31).

Da década de 1930 até a década de 1950, ocorre um crescente aumento no número de instituições e associações filantrópicas, como clínicas e serviços particulares de atendimento, muitos com apoio educacional. Mas é a partir de 1950 que há uma incrementação neste processo, com o despertar de diferentes pessoas e profissionais

para a educação do deficiente (JANNUZZI, 2004). Tal fato representa também um aumento no número de instituições e profissionais autorizados a uma intervenção sobre estes sujeitos, como que tentando garantir uma atuação mais incisiva no processo de normalização.

Mas entre as décadas de 20/30, no Rio de Janeiro, acontece um fato que marcará a história da educação desses sujeitos e que foi fruto do movimento surdo, iniciado no período de Miguel L'Épee, a fundação da Associação Brasileira de Surdos-Mudos, que tinha como objetivos a luta pelo direito de serem educados em sua *língua natural* (destaque meu) e vencer as dificuldades de integração. Porém, devido às diversas dificuldades encontradas essa associação é desativada (KLEIN, 1999). Isso mostra que as construções produzidas pelo poder possibilitam também a geração de resistências e novas formas de produções, que se utilizam do mesmo maquinário do poder.

Em 1957 ocorre a organização de campanhas nacionais em prol da educação dos(as) surdos(as). Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 4024/61, insere a educação do excepcional, no título X, artigos 88 e 89, com destaque a educação de grau primário, título VI. Embora no artigo 30, deste título, haja a proibição de ocupar emprego público, ao pai ou responsável por crianças em idade escolar, sem provar sua matrícula. Porém há isenção desta comprovação, se for atestada a pobreza do pai, a insuficiência de escolas, matrículas encerradas ou doença e anomalia grave. Assim, ao mesmo tempo em que assegura o direito de estudo à criança deficiente, em seguida há uma contradição. A contradição na lei pode, possivelmente, estar associada à desobrigação do Estado com a responsabilidade de oferta em relação à educação da criança deficiente. Parece não haver investimentos na ampliação de escolas para garantir ou assegurar o direito à educação destes sujeitos.

De acordo com Jannuzzi (2004), a partir de 1963 houve a agremiação de várias associações em federações: em 1963, Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAES; três anos mais tarde o estado de São Paulo organiza o Serviço Especial da Secretaria de Educação, decreto n. 47186 de 21 de novembro de 1966; em 1971, a Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi – FENASP; em 1974, Federação Brasileira de Instituição dos Excepcionais.

O ano de 1970 é considerado um marco na educação do deficiente, segundo Jannuzzi (2004), pois pela primeira vez cria-se um órgão para definição de metas governamentais específicas para Educação Especial, o Centro Nacional de Educação

Especial (CENESP). Parecendo oficializar, o que precariamente a sociedade vinha desenvolvendo em relação à educação do deficiente.

Nesse período, acontecem, também, alguns movimentos sociais, promovido por ouvintes: “... profissionais ouvintes ligados à surdez fundam a Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo – FENEIDA. Segundo os relatórios pesquisados, os surdos não sabiam dessa organização, o que ocorreu apenas anos mais tarde” (KLEIN, 2000, p.44).

Internacionalmente, foi principalmente depois da Segunda Guerra Mundial, que com um grande número de mutilados, são tomadas algumas medidas relacionadas às pessoas incapacitadas como a Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, em Paris; nos EUA, com a criação da Associação Nacional para Crianças Retardadas, em 1950; a Declaração dos Direitos da Criança, em 1959, pela ONU; a Declaração sobre o Desenvolvimento e Progresso Social, em 1969, promulgada também pela ONU, e tantas outras ações.

É possível pensar que o discurso em torno da anormalidade parece tomar proporções cada vez maiores, ao mesmo tempo em que se invisibiliza o seu par a normalidade. Esta, em momento algum é medida, questionada ou até mesmo mencionada, talvez por tratar-se da identidade utilizada como norma, como referência, pelas quais as outras identidades serão medidas. A proliferação discursiva mostra um aumento na produção de saberes sobre a anormalidade, um detalhamento cada vez maior de suas classificações, tornando-a objeto de destaque e um alvo de intervenções e vigilância social.

Em 1971 é criada a nova Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), de n. 5692/71, que explicitava em seu artigo 9º sobre como seria a educação dos deficientes:

Descentralizada administrativamente nos conselhos estaduais de educação: “os alunos que apresentem deficiências físicas e mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados (S) deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. E desde a LDB n. 4024/61 estava explicitada a posição oficial de preferência pelo ensino do deficiente na rede regular de ensino. (JANNUZZI, 2004, p. 141).

Como se pode perceber, a LDB 5692/71 deixa a educação dos deficientes à normatização dos Conselhos Estaduais de Educação. Assim, o Governo Federal, ao relegar a educação destes indivíduos aos Estados, procede da mesma maneira que o

Império ao delegar a educação às Províncias, através do ato Adicional de 1834. Não há comprometimento com a educação destes indivíduos, deixando-os à margem do contingente populacional.

A partir deste período há uma crescente incorporação do título Educação Especial nos discursos oficiais.

Em 1973, no governo Médice (1969 – 1974), cria-se o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial - como já mencionado acima), pelo decreto n. 72425 de 03 de julho de 1973, com a subordinação do INES a este órgão. O CENESP estava subordinado à Secretaria Geral do MEC, e:

Apresentava-se como um órgão político, como se reafirmava ainda em 1977: para “assumir a coordenação, a nível federal, das iniciativas no campo de atendimento educacional a excepcionais [...] obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a educação especial”, integrando diversas esferas administrativas, federal, estadual, municipal, particular, priorizando a integração ao sistema regular, otimizando os recursos disponíveis, os conhecimentos das pesquisas médicas, biológicas, psicológicas para a prevenção e também para a educação (MEC/SG/CENESP apud JANNUZZI, 2004, p. 145).

A incorporação do discurso médico-higienista, entranhado no discurso oficial, vem ao encontro do interesse e necessidade social de se criar estratégias para atuar sobre os desvios da população, num anseio de evitar uma desordem e um questionamento do padrão hegemônico de normalidade. Uma vez mais, o receio de que a população se contamine com a anormalidade ou de uma propagação do risco social e a necessidade de prevenção contra este inconveniente, no desejo de restaurar a segurança, traz a idéia de doença-contágio, inculcada à deficiência, mostra novamente quem está autorizado a falar do assunto, além de colocar na educação uma grande responsabilidade pelo processo de reintrodução social destes indivíduos, após a missão de trazê-los a normalidade.

Sendo a escola, enquanto instituição moderna, com princípios disciplinares, produtora e reprodutora de discursos, ela participa de maneira contínua e sistemática neste processo de produção de sujeitos. Uma vez que, em seu meio, acontecem uma variada gama de relações, esbarrando numa diversidade de discursos, que tornam os sujeitos objetos de múltiplas influências e intervenções. Como alunos(as) e professores(as) se posicionam frente a estes encontros discursivos? Que tipo de sujeitos estão se produzindo no espaço escolar de hoje? São algumas das questões que contribuem para uma reflexão e um novo posicionamento na maneira de olhar para a

história da educação desses sujeitos e que se relacionam com a questão central, objeto dessa pesquisa.

Segundo Marques (2001), a apropriação da linguagem feita pelo sujeito dá-se no interior de um movimento social e o fenômeno lingüístico deve ser analisado não só pelo que produz, mas também pelo seu processo de constituição. Desta maneira, analisar o sujeito pelos discursos que o constituem ou que compõe suas falas e práticas, nos permite entender as complexas relações e tensionamentos envolvidos neste processo de produção de si e do outro. Contribuindo para um exercício sistemático de estranhamento de práticas e jogos discursivos. Exercício este, também necessário ao olhar para os diversos campos do saber.

Em 1978, evidencia-se também o interesse da comunidade acadêmica em torno do tema, exemplo disso é a criação neste mesmo ano do:

Programa de Mestrado em Educação Especial, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Em 1979, há a criação de Mestrado em Educação, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), inicialmente organizado em áreas de concentração, onde uma delas é em educação especial, sendo posteriormente as áreas substituídas por linhas de pesquisas (JANNUZZI, 2004, p. 142).

Em 1981, por meio de um Regimento Interno do governo (portaria n. 696 de 15 de dezembro de 1981, do ministro do MEC, Rubem Ludwig) o INES sofre uma perda de autonomia administrativa e financeira. É possível pensar tais ações como busca de novas estratégias de poder e resistência?

Em 1983, é criada a FENEIS, uma das instituições tida como referência no trabalho com os(as) surdos(as) atualmente. O fato que destaca a importância dessa instituição, diferindo-a das demais até então criadas, é que sua fundação se deu por ação de um grupo de surdos(as), que conseguem legitimar-se através de seus trabalhos, buscando seu espaço dentro do quadro social:

[...] um grupo de surdos organiza uma Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, desenvolvendo um trabalho importante nessa área. O grupo ganha força e legitimidade ao reivindicar, junto à FENEIDA, espaço para seu trabalho, o que foi negado naquele momento. Ao formar uma chapa, o grupo de surdos é vencedor nas eleições para diretoria da entidade, sendo que o primeiro passo foi a reestruturação do Estatuto da entidade, que passou a ser denominada Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Essa mudança foi significativa, pois não se referiu apenas a uma troca de

nomes, mas a busca de uma nova perspectiva de trabalho e de olhar sobre os surdos (KLEIN, 1999, p. 44).

Em 1985, é criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Em 1999, Tem-se a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE).

Em 1986, durante o Governo Sarney (1985-1990), o CENESP é transformada em Secretaria de Educação Especial (SEESP), através do decreto n. 93613 de 21 de novembro de 1986, integrando a estrutura básica do MEC. O INES estava na condição de autônomo vinculado a SESPE, Secretaria de Educação Especial, para supervisão ministerial.

O INES, desde sua criação como Instituto Nacional de Surdos-Mudos, no Império, parece ter se constituído como uma das instituições referência para assuntos na área de surdez, tornando-se uma autoridade nestes assuntos. A instituição também acaba por agregar uma grande necessidade de problematizar toda sua história, talvez com a responsabilidade de olhar sob um outro prisma as construções que se deram ao longo deste período.

Em 1994, com a declaração de Salamanca, promulgada pela ONU, com adesão do Brasil e muitos outros governos, os discursos em torno da Educação Especial passam a tentar incorporar a idéia de inclusão, em oposição ao processo de integração utilizado até então. Nota-se com isso, também, a necessidade de reestruturação do sistema comum de ensino (JANNUZZI, 2004). Mas como olhar diferente o que a história construiu como forma de ver o outro?

Várias modificações legais se deram desde então, incluindo a reformulação da LDB, lei n. 9394/96. Mas, possivelmente só pelas alterações legais não se muda um estigma. Por mais que se tente alterar ou criar leis, talvez seja mais importante rever nossa forma de olhar as construções que se faz, atentar aos discursos que rotulam, fixam e marginalizam o outro. Isso, talvez, só seja possível se pensarmos na constituição discursiva destes sujeitos e do desenvolvimento histórico desses discursos. Assim, acredito ser de suma importância rever, por meio de questionamentos, que tipo de imagem de surdo(a) temos construído discursivamente? Que tipo de imagem temos em relação aos discursos sobre surdez? E até mesmo que tipo de sujeito estamos construindo no outro e no espaço escolar? Talvez possamos construir novos olhares e até mesmo novos modelos sociais, que respeite o outro em suas singularidades, ao

compreender que nossas ações produzem sujeitos e nos produz. Só assim, entenderemos “como nos constituímos o que somos” (FOUCAULT, 2004).

Desta maneira, percebo que as relações que estabelecemos no meio social funcionam como dispositivos, em meio a uma gama variada de estratégias, girando, como as forças que atuam sobre o vaso, no movimento do torno, produzindo uma multiplicidade de efeitos que nos tornam singulares, como os vasos fabricados. Nenhum é exatamente igual ao outro. E também é o olhar do outro sobre nós e do nosso olhar sobre o outro, que nos coloca nas variadas posições e valorações perante a sociedade. Desta forma, aprender a girar o olhar, nos permite escapar desta captura e nos ver sob outra ótica. Nos permite compreender e estranhar muitos dos processos dos quais somos constituídos e assim, possibilitar-nos deslocar da posição que nos colocamos ou nos colocaram. Ou seja, permite que o vaso possa ter consciência das forças que o moldam, dando-lhe a possibilidade de construir a sua forma conforme seu desejo. Dando até mesmo a possibilidade de nunca se permitir acabado, para não fixar sua forma.

3 - MODELAGENS: VASOS PERFEITOS E IMPERFEITOS - SEXUALIDADES, REPRESENTAÇÕES E O DISCURSO DA DIVERSIDADE

Nos capítulos anteriores, procurei analisar a ação destas forças no processo de produção de si e do outro. De modo semelhante gostaria de, neste capítulo, desenvolver meu raciocínio, exercitando o processo de estranhamento, promovendo um deslocamento do olhar, na tentativa de perceber que modelos ou vasos foram construídos ao longo da história da sexualidade e sua relação com a produção social do discurso da diversidade. Arrisco-me a dizer que o processo de construção de um vaso, que pode ser instituído como vaso padrão ou não, não é muito diferente do processo de construção do sujeito, que molda e é moldado por diferentes situações e relações que estabelece.

Nesta parte do trabalho pretendo trazer para a discussão a construção da sexualidade, procurando entendê-la como uma prática discursiva que vai se constituindo como um mecanismo de conhecimento e construção das subjetividades e diferenças. Assim, quero problematizar as condições de emergência dessa forma de conhecer, que teve origem na Idade Moderna (FOUCAULT, 2006), de modo a abrir possibilidades para pensar as transformações que marcaram este período, com objetivo de tentar perceber como as mudanças, na forma da sociedade olhar para as sexualidades, influenciaram a maneira do ser humano vivenciar sua própria sexualidade e compreender a sexualidade do outro. Relacionar essa discussão ao objeto dessa pesquisa significa pensar a sexualidade e as identidades do sujeito como construção e resultado de relações de poder-saber e de processos discursivos que atingem também aos(as) professores(as) e alunos(as). Significa pensar também como as diferenças construídas no campo da sexualidade estão servindo para fortalecer o lugar do diferente.

Foi tentando recapitular minha questão de pesquisa, ***“Como os discursos sobre as sexualidades atravessam os discursos sobre surdez, no espaço escolar, e contribuem para a produção do discurso da diversidade?”***, que achei relevante iniciar falando um pouco sobre a sexualidade e a formação das identidades sexuais e de gênero, para em seguida fazer um resgate da história da sexualidade. Essa discussão será utilizada como base teórica para entender como essas questões serviram para organizar nossa cultura e, portanto, nossas escolas e nossas subjetividades. Também serão discutidas, neste capítulo, as relações dessas construções históricas e de poder das sexualidades no contexto escolar e nos diálogos com a diversidade e com a surdez.

3.1 - Sexualidade e a construção das identidades

Gostaria de iniciar esta parte esclarecendo o meu entendimento quanto ao uso do termo sexualidade. Entendo sexualidade como um conjunto de construções discursivas realizadas no campo social em cada cultura. Como afirma Giddens (1993), sexualidade é tudo que se produz, via linguagem, sobre os desejos, emoções, vivências, práticas, pensamentos. Ampliando essa discussão, Foucault (2006), chama de sexualidade não somente o discurso produzido sobre o corpo, o desejo e os comportamentos sexuais dos sujeitos, mas vai demonstrar como foi se constituindo um campo prolongado do poder, como algo produzido e produtor de numa sociedade originada a partir do século XVIII, que investe incansavelmente na construção de saberes e de discursos sobre aspectos fundamentais da vida e dos sujeitos. Assim, a maneira como o sujeito vivencia sua sexualidade está intimamente vinculada “[...] a inúmeros fatores como geração, raça, nacionalidade, religião, classe, etnia [...]” (LOURO, 2001, p.9), e tantos outros.

As formas de se vivenciar as possibilidades de prazer, de tornar-se homem ou mulher são sugestionadas socialmente e neste âmbito são continuamente renovadas, reguladas, condenadas ou negadas (LOURO, 2001). Butler (2001), argumenta que: “O ‘sexo’ é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o ‘alguém’ simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural” (p.154-155). Desta maneira, a sexualidade configura-se também na Modernidade como uma das normas construídas que servirá de parâmetro para análise do sujeito a ser produzido para a sociedade. Juntamente com a anatomia do corpo vem se estabelecendo modelos, parâmetros, nos quais os corpos poderão ser medidos, comparados, rotulados, corrigidos, enquadrados.

A colocação da sexualidade em discurso, durante o período moderno, e as tentativas de sua ocultação e controle parecem ter proporcionado, ao contrário da idéia de repressão e segredo, uma visibilidade e uma explosão discursiva, parecendo promover uma exposição das inúmeras identidades sociais:

Novas identidades sociais tornaram-se visíveis, provocando, em seu processo de afirmação e diferenciação, novas divisões sociais e o nascimento do que passou a ser conhecido como política das identidades. [...], a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas social e política; [...] a sexualidade é “aprendida”, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos (LOURO, 2001, p.11).

Olhando por este viés, é possível perceber que a sexualidade não tem nada de natural, de fixo, de determinado, pois ela:

Envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno. [...] As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2001, p. 11).

Assim sendo, nesta pesquisa, a sexualidade pretende ser compreendida como “dispositivo histórico”:

A sexualidade, afirma Foucault, é um “dispositivo histórico” (1988). Em outras palavras, ela é uma invenção social, uma vez que se constitui historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem “verdades”. Sua definição de dispositivo sugere a direção e abrangência de nosso olhar: “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas (...) o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos” (FOUCAULT apud LOURO, 2001, p. 11-12).

Desta forma, parece possível supor que as identidades sociais são definidas no âmbito da história e da cultura. Mas a construção das identidades se dá de maneira relacional, múltipla e distinta para cada sujeito, possibilitando uma pluralidade de processos de identificação, em constante produção (LOURO, 2001). Porém, em um mesmo sujeito diversas identidades se constroem: de filho(a), de pai ou de mãe, de estudante, de professor(a), de namorado(a), e tantas outras. Esta pluralidade de identidades relaciona-se entre si às vezes de forma harmoniosa, às vezes de forma contraditória:

Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. Somos sujeitos de muitas

identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural (LOURO, 2001, p. 12).

Assim, é possível supor que o desconhecimento ou o não reconhecimento do processo de produção de nossas múltiplas identidades e dos fatores que influenciam sua construção ou desconstrução é que nos levem a pensar nas identidades sexuais e de gênero como algo inerente ao sujeito, algo de sua natureza, e que “a admissão de uma nova identidade sexual ou uma nova identidade de gênero é considerada uma alteração essencial, uma alteração que atinge a ‘essência’ do sujeito” (LOURO, 2001, p. 13).

Talvez enxergar a sexualidade como uma construção histórica possa mudar a maneira de ver a constituição dos sujeitos e da sexualidade como algo natural e nos incite a questionar como foi construída esta forma de conceber a identidade de gênero e sexual como essência, ou a problematizar que modelos e/ou representações de identidades em torno da sexualidade foram construídos na Modernidade. Como a maneira de lidar com minha sexualidade interfere na sexualidade do outro? Como as sexualidades também estão servindo para capturar e enquadrar os sujeitos? Como elas interferem na construção das diferenças?

3.2 - A construção da sexualidade na Modernidade

Segundo Foucault (2006), até o início do século XVIII, a presença da sexualidade nas palavras e frases proferidas no cotidiano, a exposição das anatomias dos corpos e a despreocupação em escondê-las, estabelecia com o ilícito uma tolerante familiaridade. Supondo que a sexualidade até este período não exigia grandes preocupações e que, essa dizia respeito somente ao sujeito em si, ela pertencia ao âmbito da privacidade, mas sem se esconder na coletividade. Desta maneira, uma vez que seus laços eram familiares, a sexualidade não representava um risco social. Não sendo considerada risco, o olhar para ela parecia não produzir estranhamentos.

Porém, com a ascensão do capitalismo e das mudanças que ocorriam na sociedade, à sexualidade foi cuidadosamente encerrada, ganhando, no espaço familiar, o quarto do casal, único lugar destinado a sua presença e com o objetivo de procriação. Um modelo se estabelece: o casal procriador. Esse instaura a norma, guardando o direito de falar e reservando-se ao silêncio (FOUCAULT, 2006). A sexualidade dos

corpos torna-se alvo das atenções, assim como as palavras, atitudes e comportamentos: “ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. E se o estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá este *status* e deverá pagar as sanções” (FOUCAULT, 2006, p.10).

O silêncio abriga o que não é regulado ou as sexualidades que a sociedade julga dever ficar adormecidas: “as crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não tem sexo: boa razão para interditá-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado” (FOUCAULT, 2006, p.10).

Sobre a criança é construída uma imagem de sujeito assexuado, ainda incapaz de controlar seu próprio corpo, desprovida de desejos, possibilitando a produção de representações que parecem encontrar raízes ainda hoje. A pesquisa, que deu origem a essa dissertação, iniciou-se a partir de um incômodo meu quando percebia as falas das professoras e dos professores no que dizia respeito ao encontro da sexualidade e da surdez organizada pela representação. Falas do tipo “*além de surdo é homossexual*” me convidavam a pensar o quanto seria interessante questionar o lugar que a escola reserva à sexualidade e como esses discursos podem estar servindo para reforçar outros lugares e outras diversidades. Como a escola e os(as) professores(as) lidam com as sexualidades presentes nesse espaço? E quando se trata da sexualidade daqueles(as) já considerados(as) diferentes?

Analisando as discussões no grupo focal e as falas nas entrevistas individuais, o que percebi é que a sexualidade parece chegar à escola quase sempre como um problema e não como algo inerente à vida, como percebi em várias falas das professoras, em diferentes momentos, como a de Midgard, ao ser perguntada como a escola via a questão das sexualidades, durante as conversas no grupo focal “*A escola só está apagando incêndios*”. A suposição de atravessamento de fronteiras aciona um conjunto de técnicas e dispositivos que busca regula-la, enquadra-la e silencia-la na voz, mas não nos gestos, nos olhares, na vigilância, no comportamento, na arquitetura. Um exemplo disso está no relato da professora Ceres, durante a entrevista individual, ao ser questionada sobre como percebia as sexualidades dos alunos:

[...] no sexto ano esta semana [...] a minha aluna veio falar pra mim que ... ‘Professora a senhora acredita que fulano me chamou a atenção só porque eu tava lá no pátio e a Cacá me abraçou?’ Então, quer dizer, qual é o problema da Cacá ter abraçado ela? As duas são

amigas, convivem juntas, estudam na mesma sala, né? Elas não tinham essa maldade vamos dizer assim, entre aspas. É que a pessoa que viu, que falou é que colocou. Na verdade, a professora que viu e que foi falar com a diretora é que teve maldade, e não as meninas.

Desta maneira, nota-se como a vigilância no espaço escolar é uma constante, e que na menor suspeita de transgressão de fronteiras em relação à sexualidade, intervenções são acionadas. A vigilância não é só da escola, a escola não é uma bolha, ela está inserida no mundo. Assim, discutir a sexualidade e esses processos de construção do sujeito é colocar em suspeita a nossa cultura, é discutir os processos culturais de construção dos sujeitos. Outro fato é a atribuição de valores como bondade-maldade às ações das garotas. Mas se consideramos que a sexualidade foi colocada como norma, o estabelecimento de um padrão médio, de modelo e as valorações são partes desse processo de fixação das identidades, que promovem uma busca constante por uma verdade universal sobre o sujeito. Será que se fosse um abraço entre um menino e uma menina a situação seria conduzida da mesma maneira? Há como evitar que a multiplicidade de sexualidades, principalmente as consideradas ilegítimas adentrem os muros da escola? Tentar impedir essa entrada seria respeitar o outro em suas diferenças? Será que nós não precisamos olhar com mais atenção nossas intervenções e buscar perceber nelas as relações com o modo como construímos nossa própria sexualidade? Que discursos estão representados nestas práticas?

Mas a pluralidade de sexualidades, consideradas ilegítimas por não se encaixarem no padrão do casal procriador, parecem ter obrigado as sociedades burguesas a algumas concessões: “se for mesmo preciso dar lugar às sexualidades ilegítimas, que incomodem lá onde possam ser reinscritas, senão nos circuitos da produção, pelo menos nos do lucro. [...] Fora desses lugares, o puritanismo moderno teria imposto seu tríplice decreto de interdição, inexistência e mutismo” (FOUCAULT, 2006, p. 10–11).

Talvez seja possível pensar que as sexualidades consideradas marginais tenham, no período moderno, ganhado um lugar fora do espaço social visível, parecendo mostrar um desejo de invisibilizá-las, já que seu desaparecimento poderia promover também o desaparecimento dos padrões estabelecidos. Assim, parece que as mudanças, na maneira de se conceber e vivenciar a sexualidade, levaram a produção de discursos cuja idéia central girava em torno da repressão:

Esse discurso sobre a repressão moderna do sexo se sustenta. [...] Uma grave caução histórica e política o protege; pondo a origem da Idade da repressão no século XVII, após centenas de anos de arejamento e de expressão livre, faz-se com que coincida com o desenvolvimento do capitalismo: ele faria parte da ordem burguesa [...]; na época em que se explorava sistematicamente a força de trabalho, poder-se-ia tolerar que ela fosse dissipar-se nos prazeres, salvo naqueles, reduzidos ao mínimo, que lhe permitem reproduzir-se? (FOUCAULT, 2006, p. 11-12).

Nesse sentido é interessante pensar que a sexualidade, como uma das instâncias de atuação do poder, ao ser colocada em discurso e ser agregada à idéia de repressão, acabou produzindo também a transgressão. Consideremos a idéia de que o sexo passa a ser reprimido, proibido, falar dele então, significaria uma transgressão deliberada à ordem, uma maneira de falar contra os poderes, de fazer uso do discurso, onde se faz presente a “vontade de saber”, de mudança. Tudo isso serve para manter vivo o desejo de falar do sexo e concomitantemente a necessidade de suprimir seus efeitos (FOUCAULT, 2006).

A Modernidade tornar-se, desta forma, o período em que ocorre uma ênfase na proliferação dos discursos em torno do sexo e da sexualidade, ou seja,

A partir do fim do século XVI, a “colocação do sexo em discurso”, em vez de sofrer um processo de restrição, foi, ao contrário, submetida a um mecanismo de crescente incitação; que as técnicas de poder exercidas sobre o sexo não obedeceram a um princípio de seleção rigorosa mas, ao contrário, de disseminação e implantação das sexualidades polimorfos e que a vontade de saber não se detém diante de um tabu irrevogável, mas se obstinou – sem dúvida através de muitos erros – em construir uma ciência da sexualidade (FOUCAULT, 2006, p. 19).

É possível dizer que o sexo, neste período, tenha se reduzido ao nível da linguagem, para poder ser dominado no plano real, permitindo o controle de sua livre circulação nos discursos, extinguindo-o das palavras e das coisas ditas, que lhe possibilitam visibilidade (FOUCAULT, 2006). Desta maneira:

Novas regras de decência, sem dúvida alguma, filtraram as palavras: polícia dos enunciados. Controle também das enunciações: definiu-se de maneira muito mais estrita onde e quando não era possível falar dele; em que situações, entre quais locutores, e em que relações sociais; estabeleceram-se, assim, regiões, senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e descrição: entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, patrões e serviçais (FOUCAULT, 2006, p. 23-24).

Apesar de parecer ausente do espaço escolar, os discursos em torno da sexualidade estão, e muito, presentes nesse loco. Mesmo cuidando do vocabulário, dos gestos e dos comportamentos, tais estratégias não os afasta. Muito pelo contrário, como me relatou a professora Midgard, em conversa durante o grupo focal, que ouviu de uma colega durante o intervalo das aulas “*Tenho horror de chegar perto daquela aluna, ela cheira a ‘porra’[...] tem cara de que dá pra deus e o mundo...*”.

O discurso sobre o sexo e a sexualidade parece ganhar espaços definidos, porém,

O essencial é a multiplicação dos discursos sobre o sexo no próprio campo do exercício do poder: incitação institucional a falar do sexo e a falar dele cada vez mais; obstinação das instâncias do poder a ouvir falar e a fazê-lo falar ele próprio sob a forma da articulação explícita e do detalhe infinitamente acumulado (FOUCAULT, 2006, p. 25).

Assim, é possível supor que a ordenação em torno dos discursos sobre o sexo, associada à confissão, utilizada pela igreja há muito tempo, tenha sido um valioso mecanismo de vigiar e policiar as atitudes, as posturas e a própria linguagem em torno da sexualidade. Desta forma, a colocação do sexo em discurso, com o objetivo de neutralizar todas as atitudes e comportamentos, que não fossem condizentes com as novas regras e padrões, inscritos conjuntamente pelo ideal social burguês e a pastoral cristã, parecia estar atrelado à tentativa de torná-lo moralmente aceitável e tecnicamente útil (FOUCAULT, 2006).

Talvez se possa considerar que no tocante a formação moral da sociedade, a pastoral cristã tenha contribuído de maneira eficiente no controle dos desejos ao colocá-los em discurso, produzindo efeitos de domínio e desinteresse. O homem ocidental moderno parece atar-se a tarefa de dizer tudo sobre seu sexo promovendo uma valorização e uma majoração cada vez maior em torno desse discurso, esperando dele efeitos múltiplos de deslocamento, intensidade, reorientação e modificação do próprio desejo (FOUCAULT, 2006).

O ideal de controle do desejo, proposto pela pastoral, agregado ao discurso científico e religioso, usando como artifício os temores humanos e da possibilidade de produzir um corpo imperfeito seja por meio de doenças ou de atitudes e comportamentos incompatíveis com as regras de decência instituídas, contribuiu para a construção dos padrões não só de anormalidade, mas também para a produção dos padrões de normalidade.

Mas a proposta da técnica confessional não foi uma estratégia utilizada somente pela igreja e a pastoral cristã. Ela expandiu-se socialmente e foi amplamente utilizada pelas ciências que se constituíram nesse período moderno, como a Psicologia, a Psicopedagogia, a Psiquiatria, a Medicina e o Direito. Estas ciências fizeram uso desta técnica como estratégia, com o intuito de vigiar e policiar, nos mínimos detalhes, esta produção e circulação dos discursos em torno do sexo. Ao mesmo tempo, esta prática compõe o mecanismo de construção das identidades do sujeito, por meio da objetivação-subjetivação, e atuar na produção de conhecimentos sobre os sujeitos. Tudo isso contribui eficientemente para o assujeitamento do indivíduo, tornando-o dócil e autogovernável (FOUCAULT, 2006).

Todas as mudanças e investimentos feitos em torno da sexualidade, acabaram por trazer o sexo do âmbito privado para o âmbito público, atrelando poder e vida a um corpo social múltiplo, produtor de um biopoder. Cuidado este que, no intuito da governamentalidade social, acabou despertando o interesse de várias instâncias e instituições e possibilitando um vigiar e um controle público da sexualidade:

O sexo não se julga apenas, administra-se. Sobreleva-se ao poder público; exige procedimento de gestão; deve ser assumido por discursos analíticos. No século XVIII o sexo se torna questão de “polícia”. Mas no sentido pleno e forte que se atribuía então a essa palavra – não como repressão da desordem e sim como majoração ordenada das forças coletivas e individuais: “Fortalecer e aumentar, pela sabedoria dos seus regulamentos, a potência interior do Estado e, como essa potência consiste não somente na república em geral, e em cada um dos membros que a compõem, mas ainda nas faculdades e talentos de todos aqueles que lhe pertencem, segue-se que a polícia deve ocupar-se inteiramente desses meios de fazê-los servir à felicidade pública. Ora, ela só pode atingir esse objetivo através do conhecimento que possui dessas diferentes vantagens”. Polícia do sexo: isto é, necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição (FOUCAULT, 2006, p. 31).

Assim, o sexo sem fins reprodutivos, apenas para obtenção do prazer, foi considerado um desgaste inútil de energia. Energia essa que poderia muito bem ser aplicada ao trabalho. Desta maneira, a relação entre tempo e as atividades sexuais dos sujeitos passou a merecer todo um investimento de vigilância e policiamento. O desperdício de tempo e energia parecia afetar diretamente o potencial de trabalho do indivíduo e a sua possível utilidade e docilidade social. A vida do indivíduo começa a despertar um interesse social, não no sentido singular, mas no que toca ou afeta à

coletividade. Essa maneira de perceber a massa popular contribuiu para uma nova forma de se olhar para a sexualidade no século XVIII:

Uma das grandes novidades nas técnicas de poder, no século XVIII, foi o surgimento da “população”, como problema econômico e político. [...] Os governos percebem que não têm que lidar simplesmente com sujeitos, nem mesmo com um “povo”, porém com uma “população”, com seus fenômenos específicos e suas variáveis próprias: natalidade, morbidade, esperança de vida, fecundidade, estado de saúde, incidência de doenças, forma de alimentação e de habitat (FOUCAULT, 2006, p. 31).

Um novo mecanismo de poder parece se constituir, não mais tomado como repressivo e sim como um enfrentamento de forças, donde emerge o poder disciplinar e “[...] um movimento de *estatização* do biológico. Enquanto a soberania se ocupava em “fazer morrer” ou “deixar viver”, esse novo mecanismo de poder vai se ocupar de “fazer viver” e “deixar morrer”. A ele, Foucault chamará de *biopoder*” (SOUZA e GALLO, 2002, p. 45).

O biopoder e o poder disciplinar tornam-se tecnologias de poder complementares, mas com objetos de atuação diferentes, pois o poder disciplinar centra-se no corpo, promovendo um mecanismo de individualização, já o biopoder surge “[...] como uma tecnologia de atuação sobre a vida, sobre a espécie e não sobre o indivíduo, constituindo-se num mecanismo de massificação. Nesse aspecto, a biopolítica retoma a disciplina, integra-a, engloba-a, ressignificando-a” (SOUZA e GALLO, 2002, p. 45). A tecnologia do biopoder é exercida sobre um corpo coletivo, um corpo político, diferente do corpo individual e do corpo social. Esse novo corpo passa a ser denominado *população* (SOUZA e GALLO, 2002).

O controle desse corpo – a “população” – afetava diretamente o Estado que se constituía que passa a ver o sexo como problema político e econômico da população. A sociedade pela primeira vez estabelece uma ligação entre sua economia e a maneira como cada qual faz uso de seu sexo. Passa-se a um discurso em que o comportamento sexual da população torna-se objeto de análise e alvo de intervenção: taxa de natalidade, idade do casamento, nascimentos legítimos e ilegítimos, etc., bem como os levantamentos em torno das anormalidades, frutos de relacionamentos dos sujeitos que compõem esse corpo político (FOUCAULT, 2006).

Constrói-se uma rede de observação sobre o sexo e uma constante e crescente preocupação com a análise das condutas sexuais, bem como “campanhas sistemáticas

que, à margem dos meios tradicionais [...] tentam fazer do comportamento sexual dos casais uma conduta econômica e política deliberada” (FOUCAULT, 2006, p.32-33).

A proliferação discursiva em torno da sexualidade e do sexo, as atuações de inúmeras áreas do conhecimento como a Medicina, o Direito, a Psiquiatria, a Psicologia, a Pedagogia e tantas outras, a variedade de dispositivos constituídos para mantê-lo sob controle, foram mecanismos eficientes que possibilitaram a construção de identidades e padronização de representações, ao mesmo tempo em que criaram uma pluralidade de sexualidades periféricas, que tornaram possível uma nova relação com o poder. Um poder relacional, que precisa da resistência para se constituir e vice-versa.

Esse investimento sobre o discurso em torno do sexo e da sexualidade teve como objetivo moderno à busca da verdade sobre o sujeito. Verdade esta que talvez represente o estabelecimento de uma identidade racional, ainda que não tenha sido levado em conta que, visto por este aspecto, seja uma identidade fixada. A Modernidade vê na fala constante e sistemática do sujeito um valioso campo de produção de conhecimentos, de construção e intervenção do sujeito a que se pretende.

A sexualidade e o sexo foram sendo relacionados aos impulsos e naturezas desconhecidas do corpo e do próprio “eu” do sujeito. A exposição de si por meio da fala e visibilidade de sua sexualidade e desejos, constituiu-se num eficiente mecanismo de auto-conhecimento do sujeito. Gerando conhecimento sobre si mesmo, por meio de sua sexualidade, este indivíduo é capaz de tornar-se objeto passível de intervenção e controle. E concomitante a esta objetivação, o sujeito acaba por se subjetivar ao se colocar frente às normas e padrões estabelecidos socialmente, criando lugares ou posições que possa ocupar, identificando-se ou não com eles. Será que esse movimento de posicionar-se frente as situações, estabelecendo ou não relações de pertencimento com o outro, não é a maneira com que construímos nossas identidades no mundo? Não é a maneira com que, de forma relacional, construímos o outro?

A busca por uma verdade do sujeito, em meio à racionalidade moderna, está intimamente agregada à idéia da construção identitária do mesmo. Toda uma ciência sexual se configura, nesta tentativa de produção da verdade do sujeito por meio do sexo:

O importante nessa história não está no fato de terem tapado os próprios olhos ou os ouvidos, ou enganado a si mesmos; é, primeiro, que se tenha construído em torno do sexo e a propósito dele, um imenso aparelho para produzir a verdade, mesmo que para mascará-la no último momento. O importante é que o sexo não tenha sido somente objeto de sensação e de prazer, de lei ou de interdição, mas

também de verdade e falsidade, que a verdade do sexo tenha se tornado coisa essencial, útil ou perigosa, preciosa ou temida; em suma, que o sexo tenha sido constituído em objeto de verdade (FOUCAULT, 2006, p. 64-65).

A ciência sexual acaba por desenvolver inúmeros procedimentos que se ordenam em função de uma forma de poder-saber, onde o indivíduo passa a ser autenticado pelo discurso de verdade que era capaz de construir sobre si mesmo, inscrevendo a verdade no centro dos procedimentos de individualização do poder (FOUCAULT, 2006). Desta maneira, acaba sendo por meio da vigilância que aplicamos esse vasto campo de saberes produzidos, nos construímos autorizados ou não a detectar ou diagnosticar as verdades ocultas nos gestos, comportamentos e falas daqueles(as) que observamos.

3.3 – Sexualidade e Escola

De acordo com Foucault (1988), o sexo das crianças foi fadado a um ocultamento, desaparecendo de seus linguajares, assim como o sexo dos (as) alunos (as) e professores (as), porém:

Isso não significa um puro e simples silenciar. Não se fala menos do sexo, pelo contrário. Fala-se dele de outra maneira; são outras pessoas que falam, a partir de outros pontos de vista e para obter outros efeitos. O próprio mutismo, aquilo que se recusa dizer ou que se proíbe mencionar, a descrição exigida entre certos locutores não constitui propriamente o limite absoluto do discurso, ou seja, a outra face de que estaria além de uma fronteira rigorosa, mas, sobretudo, os elementos que funcionam ao lado de (com e em relação a) coisas ditas nas estratégias de conjunto (FOUCAULT, 2006, p. 33).

Desta forma, é possível pensar que os discursos sobre o sexo se tornaram presentes de outra maneira, penetrando nas mais improváveis e ingênuas situações, proporcionando um alerta social constante em torno da sexualidade dos sujeitos. Consideremos o espaço escolar com suas regras (como roupas permitidas e proibidas em seu interior, normas de comportamento), as organizações das carteiras nas salas, os agrupamentos formados na hora do recreio, o espaço destinado aos meninos e as meninas, as aulas, os conteúdos, a arquitetura e organização da escola (presença de crucifixos nas paredes, por exemplo). Tudo fala direta ou indiretamente da sexualidade dos sujeitos, tudo lhe ensina o que pode ou não ser dito, em que momento, e em que lugares (LOURO, 1997). Também os comportamentos e atitudes esperados de cada um segundo o seu sexo, tornando a sexualidade das crianças um problema público. Mas este

espaço não discursa somente para o(a) aluno(a). Ele atua em todos os corpos que ali se fazem presentes possibilitando

Toda uma literatura de preceitos, pareceres, observações, advertências médicas, casos clínicos, esquemas de reforma e planos de instituições ideais, prolifera em torno do colegial e de seu sexo. [...] E em todas essas medidas a criança não deveria ser apenas um objeto mudo e inconsciente de cuidados decididos exclusivamente entre adultos; impunha-se-lhe um certo discurso razoável, limitado, canônico e verdadeiro sobre o sexo – uma espécie de ortopedia discursiva (FOUCAULT, 2006, p. 35).

Agregado a isso se constrói a idéia de que falar de sexo ou da sexualidade dentro do espaço escolar seria estimular as sexualidades ilícitas, seria estimular a prática sexual, a busca da satisfação dos desejos, inexistentes ou latentes nesta etapa da vida: a infância, mas não é só em relação às crianças tal preocupação, a sexualidade dos adolescentes também será preocupação da escola. Assim, o fato da criança manusear o seu sexo ou o do colega passa a ser severamente policiado. Todo o trabalho realizado dentro do espaço escolar passa a ser minuciosamente analisado, vigiado, como nos relata a professora Gaia quando da aplicação de um simulado na escola. Segundo a professora, ela trabalhava modo imperativo e havia escolhido um texto sobre o beijo. Gaia acreditava que o texto além de trabalhar a matéria em torno do conteúdo que ministrava, também poria em discussão o assunto do beijo, muito comentado entre os adolescentes. Porém ao mostrar o texto para a direção esta pediu que o mesmo fosse trocado, alegando que tal texto poderia provocar muitos questionamentos dos pais: *“...tive que procurar outro texto, mas não atingiu o que eu queria”*; *“A direção achou que o pai e a mãe quando soubessem desse texto, lido pelo filho, iria achar ruim, porque se tratava de um beijo, entendeu? Essa foi a posição da direção da escola.”* A professora Gaia ainda relata a sensação de desamparo, de falta de apoio por parte da direção nesta tentativa de oportunizar um espaço para se pensar nestas questões em torno da sexualidade: *“...realmente eu fiquei assim... Falei: meu Deus será que vai vir pai e mãe questionar e eu não tenho ninguém junto comigo?”*

Assim, mesmo tentativas isoladas não passam despercebidas no interior do espaço escolar ainda hoje. Ao questionar sobre o que se propunha de trabalho em torno da sexualidade no projeto político pedagógico da escola, as professoras Midgard, Ceres e Gaia me responderam, quase que unanimemente: *“nada”*. Alegaram que embora

alguns(algumas) professores(as) tenham participado de programas como o PEAS²⁴, não houve, dentro do espaço escolar, nenhum trabalho desenvolvido junto aos alunos(as) no sentido de promover uma discussão sobre tal assunto. Outro aspecto interessante foi que logo que entrei em contato com a diretora da escola, para expor-lhe sobre minha pesquisa, esta prontamente me respondeu: *“aqui nós fazemos um trabalho excelente sobre sexualidade, a professora de ciências, excelente essa menina, acabou de me pedir o material para trabalhar os métodos contraceptivos. Ela é ótima!”* O que nos leva a perceber que a sexualidade ainda hoje, no espaço escolar, é vista ainda sob a ótica anatômica e que somente o professor de ciências parece autorizado a falar sobre ela, nesta perspectiva sexual.

É possível dizer que desde o século XVIII a instituição pedagógica “concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores” (FOUCAULT, 2006, p.36). A proliferação dos discursos e o enfoque no sexo das crianças colocaram em ação inúmeras estratégias institucionais e discursivas: “mas, isso não passou da contrapartida e, talvez da condição para funcionarem outros discursos, múltiplos, entrecruzados, sutilmente hierarquizados e todos estreitamente articulados em torno de um feixe de relações de poder” (*idem*, p. 36). E é isso que pretendo perceber, por meio da pesquisa, como esses discursos de anormalidade se misturam, dialogam, se tocam na construção das diferenças, principalmente no tocante a surdez e a sexualidade.

Em torno desse assunto, ao questionar como as professoras Ceres, Midgard e Gaia viam o atravessamento da surdez e da sexualidade dentro do espaço escolar, as três relataram-me as dificuldades da surdez em termos lingüísticos para o sujeito surdo, mas em nenhum momento durante suas respostas tocaram na questão da sexualidade. Ao insistir questionando sobre o atravessamento com a sexualidade, ambas me falaram sobre a sexualidade de uma maneira geral. Isso nos leva a pensar que as representações construídas em torno da surdez podem falar mais alto que os representações construídos em torno da sexualidade e que os discursos sobre a surdez parecem contribuir para construir e reforçar uma imagem do surdo como alguém incapaz, dependente,

²⁴ PEAS (Programa de Educação Afetivo-Sexual): é desenvolvido em Juiz de Fora e outros municípios. Foi instituído pela Secretaria de estado da Educação de Minas Gerais e Fundação Odebrecht, em 1994. Em 2000, a empresa Arcelor Mittal (antiga Belgo Mineira) torna-se parceira e assume o desenvolvimento do programa nos Municípios onde está. De 2001 a 2004, a empresa Arcelor Mittal promove a capacitação de professores e coordenação do desenvolvimento do programa nas escolas municipais de Juiz de Fora. Em 2005, é criado o Comitê PEAS-JF, composto por profissionais das Secretarias de Educação e de Saúde, que assume a coordenação do programa na rede Municipal, mantendo os mesmos fundamentos e filosofia, mas com uma organização diferente (CASTRO, 2008).

assexuado. Uma criança que necessita do cuidado, atenção e vigilância constante do adulto. Segundo Campos (2006), as falas sobre a sexualidade das pessoas com deficiência:

[...] Em sua maioria, as posicionam e as representam como *alguém de quem se pode falar*. É como se elas mesmas não pudessem falar de seu corpo e de sua sexualidade, enfim, de si mesmas. É como se o corpo e a sexualidade da *pessoa com deficiência* não pertencessem a ela, mas sim aos profissionais tidos como os mais especializados/competentes (médicos, psicólogos, psiquiatras, assistentes sociais, etc), aqueles que têm legitimidade e autoridade para falar “em seu lugar” (p.21).

Desta forma, o corpo da pessoa vista como deficiente passa a ser classificado a partir daquilo que se diz sobre ele. Sendo descrito uma realidade a partir da linguagem, estabelecendo algo como existente de tal forma, onde, aquele que se sente autorizado a falar sobre o outro, estabelece as regras de como esse outro deve ser representado pelas práticas discursivas, de modo a assumir um efeito de realidade, que não pode ser tomado nem como verdadeiro, nem falso por se constituir em meio a processos discursivos estabelecidos por relações de poder (CAMPOS, 2006).

Assim, é possível dizer que, atualmente, as pessoas marcadas como deficientes vêm sendo inventadas por meio de uma pluralidade de identidades, discursos e representações, a partir dos padrões de normalidade vigentes, que os inventam, disciplinam e normalizam, construindo-os como sujeitos ora (in)visíveis, ora assexuados ou hipersexualizados, assujeitados a tais padrões (CAMPOS, 2006).

Segundo Louro (1997), a escola entende muito bem sobre diferenças, distinções e desigualdades, uma vez que auxilia na produção social delas. A escola exerceu desde seu início uma ação distintiva, incumbindo-se de separar os sujeitos por meio de variados mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. Acolhia alguns, não todos, e foi sendo gradativamente pleiteada por aqueles(as) as quais havia sido negada. O novo trouxe modificações à escola que precisou se diversificar por meio de organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações, que garantiram clara ou implicitamente a produção das diferenças entre os sujeitos.

A preocupação em torno da sexualidade, no interior do espaço escolar geralmente não aparece colocada de forma aberta, e:

De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses “problemas” a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz. [...] Essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir” (LOURO, 1997, p. 81-82).

Exatamente por isso nosso olhar deve acautelar-se mediante as práticas cotidianas que envolvem todos os sujeitos. É sobre essas práticas cotidianas, tidas como rotineiras e comuns, que incluem gestos e palavras banalizadas, que o olhar questionador deve ser direcionado, desconfiando urgentemente do que é considerado como “natural” (LOURO, 1997). A escola, desde sua criação na Modernidade até os dias de hoje, tem ajudado na produção das diferenças, aliás, ela é considerada local delas, uma vez que é constituída por distinções e ao mesmo tempo as produz através de “currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação” (LOURO, 1997, p. 64).

Mas há também outras instâncias cujos discursos adentraram o espaço escolar e que acabaram por corroborar, no século XVIII e XIX, a suscitação dos discursos sobre o sexo, essas foram a medicina, a psiquiatria e o direito:

A medicina por intermédio das “doenças dos nervos”; em seguida, a psiquiatria, quando começa a procurar – do lado da “extravagância”, depois do onanismo, mais tarde da insatisfação e das “fraudes contra a procriação”, a etiologia das doenças mentais e, sobretudo, quando anexa ao seu domínio exclusivo, o conjunto das perversões sexuais; também a justiça penal, que por muito tempo ocupou-se da sexualidade, sobretudo sob a forma de crimes “crapulosos” e antinaturais [...] enfim, todos esses controles sociais que se desenvolveram no final do século passado e filtraram a sexualidade. [...] em torno do sexo eles irradiaram os discursos, intensificando a consciência de um perigo incessante que constitui, por sua vez, incitação a se falar dele (FOUCAULT, 2006, p. 36-37).

Ao tornar a sexualidade um risco social, construiu-se uma grande gama de saberes em torno dessa temática, que torna toda sociedade vigilante nas aproximações ou afastamentos dos padrões instituídos pela norma. Sendo a escola mais um destes espaços sociais, ela não poderia e nem ficou de fora da ação desses discursos. Cada um tornou-se capaz de detectar a anormalidade em qualquer espaço e em qualquer

momento. Como relata Midgard sobre a transferência de uma aluna para o noturno, vista por alguns professores(as) como “sapatão”: *“essa aluna não tem só a surdez como comprometimento, ela tem problema de desenvolvimento ósseo, de arcada, é grandona, com brincadeiras de passar a mão nos colegas, um jeito masculinizado...”*, justificando o fato do porque essa idéia de homossexualidade atrelada a essa aluna. A professora justifica a saída da aluna, quase que demonstrando que ela estava com a razão, ou seja, “a culpa não é da escola”. É interessante perceber como ela vai construindo o lugar da menina e também o da escola e da professora – é uma relação. Também tem o aspecto de não saber lidar com várias identidades, sobretudo com identidades tidas como problemáticas. Não dá pra culpar a professora e a escola, elas fazem parte de um processo, que é nosso. Nós temos dificuldade de lidar com aquilo que foge ao enquadramento e aí o que fazemos? Expulsamos. Mas esse fato também revela que a formação, ou seja, as graduações não estão trabalhando com essas questões de sexualidade, ou do que ocorre na escola para além do conteúdo.

É possível supor que, ao se colocar a sexualidade em discurso, ao objetivá-la, a sociedade moderna torna as sexualidades polimorfos, desviante do padrão instituído, em sexualidades marginais. Elas passam a ser consideradas objetos passíveis de vigilância, análise, controle e cuidados. E se tratando de crianças surdas talvez isso seja exacerbado. Parece que a criança ao se distanciar daquilo que é a normalidade, deixa de ser dona do próprio corpo, o corpo dela não mais pertence a ela, é de domínio público. Na “intenção” de ajudá-la, ela é mais policiada, vigiada, controlada, sobretudo no campo da sexualidade.

A sexualidade oferece um constante risco, insiste em aparecer ao menor descuido do sujeito. A sociedade moderna instaura um estado de vigilância permanente do sujeito sobre si e sobre o outro em torno do sexo e da sexualidade. Mas tanta preocupação em torno do sexo e da sexualidade, e sua colocação no âmbito discursivo “não estaria ordenada no sentido de afastar da realidade as formas de sexualidades insubmissas à economia estrita da reprodução (dizer não as atividades infecundas, banir os prazeres paralelos, reduzir ou excluir as práticas que não têm como finalidade a geração)?” (FOUCAULT, 2006, p. 43).

Com as proliferações discursivas em torno do sexo e da sexualidade, há um aumento também nas condenações judiciais das perversões menores, intensificando-se o controle e a produção de saberes que instituíssem estudos e classificações das possíveis irregularidades sexuais:

Anexou-se a irregularidade sexual à doença mental; da infância a velhice foi definida uma norma do desenvolvimento sexual e cuidadosamente caracterizados todos os desvios possíveis; organizaram-se controles pedagógicos e tratamentos médicos; em torno das mínimas fantasias, os moralistas e, também e sobretudo, os médicos, trouxeram à baila todo o vocabulário enfático da abominação (FOUCAULT, 2006, p. 43).

Desta maneira, é possível supor que, com as classificações criadas neste processo, uma enorme gama de anomalias acabou por serem produzidas, fazendo com que os sujeitos nelas posicionados, nelas fossem fixados, ou seja, nestes sujeitos não se vê mais nada além de sua sexualidade diferenciada. Tudo isso está associado ao que Foucault (2006) chamou de “implantação perversa”.

3.4 - A sexualidade e a “implantação perversa”

De acordo com Foucault (2006), até o final do século XVIII:

Três grandes códigos explícitos [...] regiam as práticas sexuais: o direito canônico, a pastoral cristã, e a lei civil. Eles fixavam, cada qual à sua maneira, a linha divisória entre o lícito e o ilícito. Todos estavam centrados nas relações matrimoniais. [...] o sexo dos cônjuges era sobrecarregado de regras e recomendações (p.44).

Fora das relações matrimoniais pairava uma enorme confusão, pois esses códigos não eram claros quanto a infrações às leis do casamento e aos desvios em relação à genitalidade, merecendo ambos condenação. Assim, a lista de pecados misturava-se à lista dos crimes condenados em tribunais – homossexualidade, infidelidade, estupro, etc. Tanto a ordem civil quanto a ordem religiosa acabaram por criar um ilegalismo global, sendo que os crimes considerados “contra-a-natureza” (homossexualidade, hermafroditismo, as perversões, etc.) acabaram por ser marcados por uma abominação particular (FOUCAULT, 2006).

Assim, é possível pensar que as sexualidades consideradas desviantes acabaram por se agregar à idéia de pecado e de criminalidade, de infração, de “coisa errada”, possibilitando a construção de um olhar sexista e/ou homofóbico sobre esses sujeitos. Conjuntamente a esta construção a heterossexualidade foi se estabelecendo como regra, norma, e possibilitou também a construção da idéia de legalidade, de “coisa certa”, e de um olhar de naturalidade e essência para ela. O olhar da sociedade sobre a sexualidade

parece ir se constituindo a produzir modelos binários em torno da sexualidade - homem x mulher; masculino x feminino, condenando a marginalidade àqueles modelos que não se enquadravam nestas representações:

O casal legítimo, com sua sexualidade regular, tem direito à maior discrição, tende a funcionar como norma mais rigorosa talvez, porém mais silenciosa. Em compensação o que se interroga é a sexualidade das crianças, a dos loucos e dos criminosos; é o prazer dos que não amam o outro sexo; os devaneios, as obsessões, as pequenas manias ou as grandes raivas. Todas estas figuras, outrora apenas entrevistas, têm agora de avançar para tomar a palavra e fazer a difícil confissão daquilo que são. Sem dúvida não são menos condenadas. Mas são escutadas; e se novamente for interrogada, a sexualidade regular o será a partir dessas sexualidades periféricas, através de um movimento de refluxo (FOUCAULT, 2006, p.45-46).

Desta forma, as sexualidades “desviantes” são obrigadas a se manterem visíveis o tempo todo, a falarem de si constantemente, talvez para possibilitar a vigilância e o controle sobre elas e também para tornar possível um não questionamento das sexualidades padronizadas. Relegadas ao silêncio, estas podem se invisibilizar e se estabelecer como natural, atrelada à natureza do sujeito, a sua essência. Relembremos o exemplo, nos capítulos anteriores, em torno da fala de uma professora: “*Ah! Ele é tão bonito! Pena que é surdo e homossexual!*” A heterossexualidade, posição na qual se coloca, torna-se invisível na fala, ao passo que a anormalidade do corpo e da sexualidade, consideradas pela professora, tem necessidade de demarcação e visibilidade. Assim, ao falarmos da sexualidade do outro, não apenas falamos dele, falamos também de nós. De quais discursos nos constroem e nos permite construir o outro. Que modelos estão produzidos em nós e que de certa maneira produzimos no outro. Enfim como olhamos o outro e a nós mesmos. Desta forma os discursos outrora produzidos, e circulantes ainda hoje, contribuíram para estabelecer as normas e padrões, os parâmetros nos quais a sociedade ocidental moderna baseou-se para posicionar os sujeitos que a compunham.

A proliferação discursiva, instituída no século XIX e presente ainda hoje, acabou por anexar as consideradas irregularidades sexuais às doenças mentais. Isso possibilitou a construção de uma linha de desenvolvimento sexual normal, permitindo todo um sistema classificatório em torno dos desvios a este padrão instaurado, bem como o estabelecimento de normas, controles, tratamentos e também fazendo circular todo um

vocabulário de ênfase da abominação, principalmente pela medicina (FOUCAULT, 2006).

É possível pensar que tanto esforço na demarcação do anti-natural acabou possibilitando a exposição da fragilidade do que produzia como natural, daquilo que estava sendo tomado como essência do sujeito, obra da natureza. Assim, a demarcação das fronteiras entre o lícito e o ilícito serviu para assegurar a implantação e a fixação das sexualidades. Possibilitando uma vigilância e uma intervenção. Recordo de um fato que me causou um grande incômodo: como eu dava aula de segunda a quarta-feira, no período de quinta e sexta-feira aconteciam coisas que embora não presenciasse chegavam sempre aos meus ouvidos. Foi assim que esta situação se desenrolou. Numa segunda-feira, a supervisora da escola chega até a mim pedindo-me que fizesse, em uma de minhas turmas, não em todas, um trabalho em torno da sexualidade. Fiquei espantada e curiosa por saber o porquê daquele pedido. Então a supervisora me relata que na quinta-feira anterior, um fato muito “*desagradável*” havia ocorrido. Uma de nossas alunas, surda, em torno dos seus 15 anos de idade, recém transferida do diurno para o noturno, quinta série do ensino supletivo, havia passado a mão nas nádegas das meninas e feito o sinal em LIBRAS de “gostosa”, da mesma forma que os meninos vinham fazendo. Imediatamente as meninas se juntaram e foram à secretaria prestar queixa. Ao relatar o fato à mãe, esta levou a menina em uma psicóloga, que montou, de pronto, uma pasta com figuras de homens e mulheres e trabalhou com a aluna: “*desse você pode gostar, dessa não!*”.

Em nenhum momento nem supervisão e nem as próprias colegas de sala questionaram a atitude dos meninos, pelo que parece considerada “normal”. Em relação aos meninos a escola não pede intervenção, por quê? Será que assim ela vai definindo o que pode e o que não pode? Quem pode o quê? Outro fato foi à notória atitude da profissional em psicologia, que mostra como a sociedade tenta a todo o momento formas de construir e ordenar os desejos segundo um padrão vigente, e de como a atuação de qualquer profissional seja psicólogo(a) ou professor(a) tem de ser repensada, revista. E de como a escola lida com esse assunto. Outro fator é como a mãe, junto com a supervisora ao me relatar o acontecido, se mostrava angustiada e preocupada com a possibilidade da filha ser lésbica. O que mostra o lugar dado à homossexualidade pela família e também pela escola. A simples possibilidade de transgressão ao modelo heterossexual vigente aciona todo um mecanismo de correção e reenquadramento do desvio.

Lentamente a sociedade atua no sentido de reforçar a heteronormatividade²⁵, ou seja, a construção da heterossexualidade como modelo padrão a ser seguido pela sociedade. Rememoremos o não questionamento da atitude dos meninos, o temor da possibilidade de presença da homossexualidade, oferecendo um risco ao espaço em questão, a crença da necessidade de intervenção e a atitude da psicóloga em impor o padrão heterossexual à aluna em questão. Atitudes que nos incitam a pensar como a heteronormatividade atinge a todos.

Mas o estabelecimento de fronteiras também cria as transgressões, mostrando que poder e resistência caminham lado a lado. A resistência se mostra na heterogeneidade, de forma a se construir juntamente com os padrões instituídos. Assim, é possível pensar que as mesmas forças que produzem os extremos, criam também a pluralidade.

Segundo Foucault (2006), a explosão discursiva, dos séculos XVIII e XIX, centrada nos sistema da aliança, provocou duas modificações: um movimento em relação a monogamia heterossexual e um interrogatório constante sobre a sexualidade das crianças e dos loucos, lembrando que as consideradas perversões sexuais estavam associadas a loucura. Isso contribuiu para um melhor detalhamento na categorização das consideradas anomalias sexuais, principalmente na ordem civil.

O sexo passou a ser regido, a partir daí, por dois grandes sistemas: a lei das alianças e a ordem dos desejos. Isto contribuiu para a construção de um novo panorama em relação às leis naturais da matrimonialidade e as regras imanentes à sexualidade. Estabeleceu-se uma pluralidade de perversões, que não foram apenas uma variedade das infrações legais ou morais, e sim uma linha que as intercepta. Surge uma diversidade de representações, com alguns parentescos com antigos libertinos. Desde o século XVIII até os nossos dias, eles correm por entre os ínfimos espaços da sociedade perseguidos pelas leis, nem sempre encerrados em prisões, talvez doentes, mas alvos de escândalos e perigosas presas de um rótulo que é denominado de vício ou por vezes delito (FOUCAULT, 2006).

Tanto a lei das alianças quanto à ordem dos desejos conceberam regras para reger o sexo, mas se vêm constantemente ameaçadas pela transgressão das fronteiras entre normalidade e anormalidade, assim, configurando a necessidade de um sistema de

²⁵ Segundo Britzman (1996), a heteronormatividade seria "a obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante" (p.79).

controle que operasse de modo sutil, por meio de diversos dispositivos e tecnologias: disciplina, vigilância, produção de conhecimentos, auto-análise, classificações, normas e tantos outros. Mas o que, também, se pôde perceber é que se multiplicou o número de anormalidades (FOUCAULT, 2006). O surgimento das inúmeras sexualidades periféricas nos incita a pensar na atuação da medicina como um saber que muito contribuiu para este processo de controle e visibilidade das sexualidades marginais:

A medicina penetrou com grande aparato nos prazeres do casal: inventou toda uma patologia orgânica, funcional e mental, originada nas práticas sexuais “incompletas”; classificou com desvelo todas as formas de prazeres anexos; integrou-os ao “desenvolvimento” e às “perturbações” do instinto; empreendeu a gestão de todos eles (FOUCAULT, 2006, p. 48).

O poder que permeia todo esse desenrolar, que possivelmente conta com a contribuição de muitos, não é o da simples interdição, pois talvez tenha com a visibilidade do que o transgride um mecanismo de aliança que ao mesmo tempo em que o fortalece, também o institui criando um tipo de poder que reduz as sexualidades singulares, incitando suas diversas formas por meio de linhas de penetração infinitas. Este poder não a exclui, mas incorpora a sexualidade ao corpo, fazendo dela um modo de especificação dos indivíduos, atraindo sua pluralidade de formas e servindo de reforço ao prazer e ao poder. Poder este, que organiza lugares de máxima saturação, produzindo e fixando o despropósito sexual, mostrando, desta forma, uma sociedade moderna perversa pela realidade que cria. Desta maneira, é possível pensar que o crescimento das perversões é um produto real da intervenção do poder sobre os corpos e seus prazeres, pois torna a implantação das perversões um “efeito-instrumento” que atua por meio do isolamento, intensificação e consolidação das sexualidades marginais, promovendo uma ramificação e uma multiplicação das relações do poder com o sexo e o prazer, que mede o corpo e penetra nas condutas. E nesse avanço dos poderes as sexualidades vão sendo fixadas e rotuladas, mostrando uma proliferação destas, uma majoração do poder, e o potencial de intervenção que este oferece (FOUCAULT, 2006). Como será que, nos dias de hoje, se dão essas relações entre poder e prazer? De que modo isso está presente no meio escolar?

3.5 – Sexualidade e “deficiência”

Assim como o corpo anatomicamente deficiente, a sexualidade desviante do padrão, socialmente estabelecido, também é motivo de rótulo. Em torno da sexualidade

de uma pessoa considerada deficiente, construiu-se todo um cenário: preocupação, necessidade de vigilância redobrada, incapacidade de exercer plenamente sua sexualidade, em alguns casos possuir uma hipersexualidade, impossibilidade de constituir família, uma vez que está também agregada a idéia da incapacidade de sustentar-se, uma ingenuidade que leva em muitos casos a enxergar o(a) deficiente como um ser assexuado, incapaz de vivenciar conscientemente seus desejos, dependente constante da benevolência de terceiros. No decorrer da pesquisa, durante a análise e discussão sobre as cenas do filme Babel no grupo focal, a professora Midgard relata um caso em que a mãe de uma aluna surda diz a filha que ela não pode namorar, chegando a definir o que ela podia e não podia fazer em relação ao seu corpo e seu desejo, ao mesmo tempo quando inicia o seu relato a professora mostra uma imagem do(a) surdo(a) em que sua capacidade de compreensão e aprendizado do sentido do mundo é muito difícil:

Porque o conceito para os surdos... A gente que escuta, quando a gente ouve uma piadinha, a gente entende. Por exemplo, outro dia uma aluna surda estava me falando que ela não podia namorar, porque a mãe não deixava. Quando ela ia pro baile ela só podia ficar, dava uns beijinhos e depois voltava pra casa. Porque existe diferença pro surdo entre namorar e ficar.

Então lhe questiono: qual a diferença? E ela me responde: “*O ficar pro surdo é dar beijinho, é diferente do que é pra gente, não tem sexo, é só beijar*”. Desta maneira, ao surdo ou surda parece lhe ser negado o direito de administrar seu corpo ou seu desejo. Retirando a autoridade de administrá-los. Mas por outro lado também é interessante perceber que muitas vezes o(a) próprio(a) deficiente procura entre os que considera em igual posição o(a) parceiro(a) ideal para se relacionar, buscando na familiaridade uma identificação, uma estabilidade frente ao risco que o estranho lhe proporciona, neste caso o ouvinte, ou o heterossexual. Levanto esta possibilidade em função de ter vivenciado, numa conversa informal com um aluno surdo, a seguinte afirmação: “*Surdo tem que casar com surdo, surdo entende surdo. Surdo e ouvinte não dá certo professora. O ouvinte faz surdo sofrer, ouvinte não entende surdo*”.

Mas além deste discurso, muitos outros proferidos pela família chamaram minha atenção: “*Eu quero mais é que meu filho seja feliz. Quanto a namorar, espero que as pessoas não ponham sonhos impossíveis na cabeça dele*”. A família, em especial por ser a primeira vivência social da criança, produz e reproduz os discursos circulantes nos

meios sociais mais amplos, bem como a escola e a sociedade de uma maneira geral, elas são capturadas por discursos que tendem a imprimir uma marca e a produzir determinadas representações sobre esses corpos, sobre essas sexualidades, mantendo muitos dispositivos que ordenam e controlam a vida social e individual desses sujeitos (CAMPOS, 2006).

Ainda hoje, falar sobre a sexualidade não é uma situação confortável para muitas famílias cujos filhos são vistos como normais, como será então esta mesma situação em uma família onde os filhos são vistos como deficientes? Segundo Campos (2006), para a Psicologia, as transformações do corpo e a inserção na adolescência devem ser encaradas como um processo puramente biológico, natural, sob o qual todos devem passar, sem muitas alternativas que não seja aceitar as mudanças da melhor forma possível. Mas, ainda de acordo com a autora, sob um olhar pós-crítico, a sexualidade deve ser encarada como uma construção social que pode variar de acordo com o período histórico e de cultura para cultura, perdendo assim o ar de naturalidade:

Assim como o corpo, a sexualidade também deixa de ser concebida pela natureza, algo que “possuímos naturalmente”, tornando-se construída histórica e socialmente. Isto é, ela não é mais apenas algo “inerente ao ser humano e ancorado no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma” (LOURO apud CAMPOS, 2006, p. 88).

Desta forma, entender a sexualidade como uma construção histórica e cultural, possibilita uma maneira de olhar as diferenças e as múltiplas posições de sujeito. Nos permite “dar um passo atrás” e olhar os modelos e representações estabelecidos pela sociedade e como eles nos constituem e nos possibilita constituir o outro. Assim, como a sexualidade, a surdez também constitui esta imensa gama de identidades marginais, consideradas como riscos sociais por se afastarem da média padrão estabelecida. Tanto quanto a normalidade é uma construção social, a anormalidade também o é. A pluralidade de formas de nos posicionar frente às situações que nos são apresentadas cotidianamente e de compreendê-las, nos permite olhar para o outro e para nós mesmos como sujeitos únicos, diferentes em muitas questões e situações, devido às relações diferenciadas que estabelecemos. Tudo isso, faz com que os sujeitos produzam identidades múltiplas, que ora faz com que numa dada situação sua posição se aproxime ou se afaste da identidade do outro. Ser diferente não é ser mais ou menos que o outro. Fixar uma identidade, estabelecer um rótulo pode representar a busca por uma

homogeneização que acabaria com toda singularidade que compõe a identidade dos sujeitos. Ou ainda, categorizar as identidades entre normais e anormais acarreta a construção de identidades estigmatizadas, que torna nosso olhar para o outro com menor valia, portador de uma identidade única, que o fixa frente a toda e qualquer situação. Isso acaba por impedir que vejamos as tantas outras identidades e potencialidades de que o outro é capaz. Assim, o sujeito que não escuta é visto como o surdo, muito antes de ser visto como filho, aluno ou um profissional, por exemplo. Desta maneira, uma identidade fixada, muitas vezes acaba por ser absolutizada, como se para além dela nada mais existisse. Nesse processo, a absolutização acaba contribuindo para que as identidades padrões sejam vistas como naturais, pois ela é invisibilizada em relação à identidade desviante com a qual estabelece seu significado. Segundo Ferrari (2009):

Toda identidade é marcada pela diferença, que é sustentada pela exclusão (WOODWARD apud FERRARI, 2009, p.40) Dessa forma, se o neném é classificado como “menino”, não pode ser “menina”, demonstrando como as identidades são relacionais, de forma que só é possível entender a afirmação “é menino” porque ela se relaciona com a negação “não é menina”. A palavra menino só adquire significado em relação com o significado de menina e vice versa (p.40). [...] Dessa forma, as palavras “é menino ou é menina”, instauram uma relação de poder e saber que serve para nos organizar e para significar esse corpo. Essas são duas das diferenças mais valorizadas nas nossas sociedades desde o século XVIII, que vão definindo as identidades “normal” e “anormal”, homem e mulher. Mais do que isso, processos discursivos que vão nos fornecendo as primeiras identidades ainda baseadas no binarismo (p.39-40).

Construir identidades, admitindo-as como binárias, significa promover um investimento sistemático na demarcação de fronteiras. Continuando o raciocínio de Ferrari (2009), ele nos relata que definir um sujeito como menino, aciona uma série de investimentos que se iniciam antes mesmo de seu nascimento, como a cor das roupas, do quarto, os brinquedos a serem comprados e assim por diante. Da mesma forma que a menina. Tais investimentos não cessam em um determinado período da vida, ele dura até a morte do sujeito, uma vez que as identidades são constantemente tensionadas, sendo assim constantemente reconstruídas. Desta maneira, construir-nos e construir o outro, são disputas sistemáticas e cotidianas. Estabelecem-se, desta maneira, terrenos de lutas diárias. Afastar-se da posição em que foi colocado representa, deste modo, um perigo de aproximação do outro, aproximar-se do outro, representa sair do seu território e cruzar os limites de um território estranho ao seu. Essa invasão de fronteiras é um

risco considerado real, um perigo que precisa ser afastado ou corrigido, sobre o qual se construirá uma imagem de valoração negativa, para que não seja um local atrativo para aproximar-se. Desta maneira, essencializar as identidades construídas como padrões, representa também atribuir um valor negativo a quem delas se afastar. Assim, fixar uma identidade e torna-la desviante ou padrão, é negar todas as possibilidades, todas as multiplicidades de ser. É negar que possuímos identidades híbridas, que nos torna plural e singular ao mesmo tempo. Desta forma, ver no sujeito surdo só o não ouvir é negar todas as outras possibilidades de sua existência em sociedade. Ele não é só surdo. Da mesma forma que o sujeito que sente desejo por outro do mesmo sexo. Eles podem ser tantas outras coisas além de não ouvir ou de serem homossexuais, mas que muitas vezes acabam sendo absolutizados por uma de suas identidades serem consideradas, como uma das tantas taxadas, como identidades desviantes. Assim, também acontece uma individualização e uma homogeneização dos sujeitos fixados tanto em uma identidade padrão como em uma identidade desviante. Segundo Ferrari (2009):

A Modernidade, através dos instrumentos de disciplina (exame, vigilância, controle e sanção normalizadora), foi capaz de organizar os processos de individualização, aqueles que não somente constituem os indivíduos (homem e mulher, por exemplo) como também os agrupamentos humanos. Toda identidade é construída na relação entre indivíduo e coletivo. A individualização é pré-requisito para a homogeneização e para a diferenciação. O anúncio, a classificação e a identificação de que o neném é menino, individualiza o feto e o corpo, ao mesmo tempo em que o situa no grupo masculino, homogeneizando-o, fazendo-nos pensar em coisas únicas, diferenciando-o do ser menina. O indivíduo com suas marcas, seus símbolos, seus sinais particulares, suas idiossincrasias, se constitui por ações que tomam seu corpo como alvo, de modo que passa a ser visto como um determinado tipo de pessoa e a ver-se concomitantemente como num jogo de espelhos (p. 42).

Assim, ao definir o sujeito como aquele que não ouve, há uma individualização de seu corpo, ao mesmo tempo em que o situa no grupo dos(as) surdos(as), homogeneizando-o, fazendo-nos pensar coisas únicas que acaba por diferenciá-lo do ser ouvinte. O corpo também se torna um alvo de marcações, simbologias e singularidades, construindo um tipo de pessoa. Ou seja, ao definir uma identidade eu individualizo, mas isso só pode ser entendido em diálogo com o processo de homogeneização, ou seja, quando eu o coloco no grupo.

Segundo Campos (2006), mesmo em meio a dispositivos permeados por representações de não aceitação de que as pessoas com deficiência tenham desejos e buscam por prazer, há também novas ações discursivas que fazem com que uma resistência seja acionada, provocando outros efeitos na maneira das pessoas com deficiência perceberem suas relações consigo mesmas, modificando as relações com seu corpo e sua sexualidade. Isso nos incita a pensar como tais ações podem influenciar na construção dos sujeitos considerados deficientes e dos que estão em seu entorno?

Mas não se poder negar de que sendo alvo de comentários e policiamento, a sexualidade destes sujeitos ainda é motivo de preocupações e intervenções, assujeitando-os a um sistema comparativo, classificatório, analítico e produtor de saberes:

Um outro ponto a destacar [...], é como a sexualidade das *pessoas com deficiência* entra, também, nos regimes de incitação e controle da sexualidade tal como sugeridos por Michel Foucault em *A história da sexualidade*. [...] as *pessoas com deficiência* também são incitadas a se expor, contar detalhes de sua vida íntima, dizer o que nelas é diferente em termos de sexo e de sexualidade e isso se dá, [...], através da publicação de livros, participação em entrevistas, em salas de bate-papo, entre outras (CAMPOS, 2006, p. 92).

No espaço escolar essas relações não são diferentes. A sexualidade, de modo geral, é policiada e vigiada a todo o momento, mas isso não significa que os discursos que giram em torno dela não se façam presentes. De forma dita ou não dita ela sempre está presente. Ao redor da pessoa deficiente isso é mais acirrado. A colocação da sexualidade destes sujeitos, considerados deficientes, em visibilidade agrega a idéia de invisibilizar e promover o não questionamento das sexualidades padrões de outros sujeitos que circulam nesse espaço. Como o caso da aluna surda que passou a mão nas nádegas das colegas, fazendo o sinal de gostosa. Provocando uma reação de indignação entre as colegas, que levaram o caso para coordenação. Esta acionou a mãe, que acabou por levar a menina a uma psicóloga, numa tentativa de corrigir um possível desvio na filha. A psicóloga montou um álbum com fotos de homens e mulheres. Na medida em que passava as fotos, ela questionava você pode gostar disso? Se fosse foto de homem, era aguardado que ela respondesse sim, e se de mulher, esperava-se que dissesse não. Mas o curioso é que os meninos agiam com as meninas da mesma maneira que a aluna, passando as mãos nas nádegas das meninas e dizendo gostosa. Tudo isso acabou acionando todo um movimento em função de seu reenquadramento. Ao passo que a

atitude dos meninos sequer foi questionada nem pelos(as) colegas e nem pela direção ou coordenação da escola.

Os modelos de uma sociedade heteronormativa são ainda muito presentes nos mais diminutos espaços sociais. A escola como mais um destes espaços não está imune a influência destes modelos, ela atua enquadrando os sujeitos a ele (LOURO, 1997). Como modelo padrão, a heterossexualidade invisibiliza-se, incitando o questionamento das sexualidades periféricas, da mesma maneira que o padrão do corpo perfeito incita o questionamento dos corpos marginais. E muitas vezes, por meio da colocação das consideradas deficiências em evidência, e, por conseguinte o não questionamento das normalidades, é que a escola acaba contribuindo para produção e reprodução dos inúmeros vasos imperfeitos, representações, que marginalizam e fixam o outro. Assim, um sujeito considerado anatomicamente imperfeito, deficiente, e com uma orientação sexual considerada desviante oferece um duplo risco a esses modelos instituídos, acionando todo um processo de normalização para seu possível enquadramento dentro das normas. Ao tornar este sujeito, considerado duplamente desviante, visível, objeto de um discurso, uma série de mecanismos é acionado no intuito de adequá-lo aos modelos heterossexuais e aproximá-lo do padrão do corpo perfeito. Mas isso deixa marcas, criando uma representação da deficiência e da sexualidade desviante.

Mas *“Como os discursos sobre as sexualidades atravessam os discursos sobre surdez, no espaço escolar, e contribuem para a produção do discurso da diversidade?”*. Pelo que pude perceber, tanto a sexualidade tida como desviante quanto à surdez são representações que geram estigmas e preconceitos. Mas no discurso das professoras pude perceber que nestes atravessamentos boa parte das vezes a representação da surdez prevalece sobre o da sexualidade. Acredito que isso se deva pela imagem que foi construída em torno da surdez e do sujeito surdo ao longo da história. A surdez construiu uma imagem de um sujeito infantilizado, dependente e incapaz de gerir suas ações e desejos. Assim sendo, incapaz de se autogovernar sem a intervenção de terceiros. Um sujeito posicionado como assexuado, talvez numa tentativa de minimizar os riscos que a surdez possa oferecer socialmente. Nesse sentido, uma busca constante por saberes que possibilitem uma autorização a falar sobre a surdez contribui no reforço e construção desta representação. Estabelece-se um policiamento sistemático e minucioso no espaço escolar, cobrando de todos uma postura de professor(a) de surdo(a). Professor(a) que possui o domínio de linguagem específica, considerada imprescindível para a comunicação dos mesmos, mesmo admitindo, em

alguns momentos, que existem várias formas de comunicação, como em alguns dos relatos das professoras Midgard, Ceres e Gaia, no decorrer das conversas sobre o filme Babel. Professor(a) que possui uma conduta, uma postura diferenciada dentro de sala de aula e no trato com esse alunado. Assim, da mesma maneira que se constrói a representação do(a) aluno(a) surdo(a), constrói-se também a representação do(a) professor(a) de surdo(a).

Nas discussões do último encontro do grupo focal, escolhi propositalmente trabalhar com uma parte do filme Babel²⁶, especificamente a primeira seqüência de cenas que tem como personagem principal uma garota surda. A cena inicia-se com um jogo de vôlei, aparentemente entre ouvintes, porém após o juiz dar falta a um dos times, fica claro tratar-se de um time em que todos os participantes são surdos. Acabado o jogo, as meninas do time seguem para uma lanchonete com o intuito de relaxarem e se distrair após a tensão do jogo. Lá, duas delas são paqueradas por um garoto ouvinte, acompanhado de seu grupo. Ao perceber que a garota, objeto de sua paquera, é surda ele reage afastando-se. Irritada, a garota vai com a amiga até o banheiro, retira a calcinha e volta a mesa. Senta-se, numa posição em que o grupo destes meninos possa ver suas pernas abertas mostrando toda a sua nudez embaixo da saia.

A partir desta seqüência de cenas deste filme, a minha proposta era possibilitar que as participantes do grupo focal pudessem comentar e exteriorizar, por meio das falas, os discursos que as construíram e possibilitam a construção do outro, em se tratando dos atravessamentos de surdez e sexualidade. Assim sendo, iniciei o trabalho pedindo a elas que comentassem sobre a seqüência de cenas previamente assistidas. A partir das impressões que expunham sobre o filme, organizei os questionamentos de modo a chegar até o espaço escolar, locus da minha pesquisa. O objetivo desta etapa era

²⁶ **Informações Técnicas:** Título no Brasil: Babel; Título Original: Babel; País de Origem: EUA / México; Gênero: Drama; Classificação etária: 16 anos; Tempo de Duração: 143 minutos; Ano de Lançamento: 2006; Estréia no Brasil: 19/01/2007; Estúdio/Distrib.: Paramount Pictures; Direção: Alejandro González Iñárritu. Sinopse: Um trágico acidente envolvendo um casal norte-americano no Marrocos é o ponto de partida dessa produção. O filme conta a história de gente comum, vivendo em um mundo em constante transformação. A trama se desenvolve em diferentes locais do globo com personagens que em algum momento se cruzam em situações aparentemente banais, mas que levam a desfechos inesperados, que afetarão a vida de todos. Brad Pitt (Doze Homens e Outro Segredo), Cate Blanchett, (ganhadora do Oscar por O Aviador) e Gael Garcia Bernal (Diários de Motocicleta) lideram o brilhante elenco internacional neste impressionante filme. Retirado em 17/04/2010 da página [interfilmes.com/filme_16824_Babel-\(Babel\).html](http://interfilmes.com/filme_16824_Babel-(Babel).html).

tentar perceber como aconteciam os atravessamentos entre surdez e sexualidade neste espaço escolar em que trabalham.

Um dos aspectos importantes que pude perceber durante o desenrolar desta pesquisa, é que a representação da surdez parece estar muito mais visível que o da sexualidade do sujeito surdo. Não que este não exista, muito pelo contrário, ele se mostra a todo instante, através de alguns relatos como no caso da menina surda transferida para o noturno, contada pela professora Ceres. O interessante em recuperar esse relato é justamente o que já disse anteriormente, o fato da pessoa surda não ter autonomia sobre seu corpo e seu desejo. A pessoa surda passa a ser vista como um sujeito assexuado, incapaz de fazer suas escolhas de pertencimento em relação às possibilidades que a vivência, em um mundo social, exige. E parece que, quando a pessoa surda insiste em se mostrar um sujeito que necessita tomar posse de seu corpo e administrar seu desejo, mostrando assim sua sexualidade negada, as pessoas autorizadas a falar, em nome de uma série de saberes construídos em torno da surdez, se munem de todo o conhecimento para assegurar o desaparecimento desta sexualidade que insiste em dar sinais de existência. Observemos a fala da professora Midgard, no desenrolar da história narrada pela professora Ceres, neste grupo focal sobre as cenas do filme:

Ó gente, mas esta aluna não tem só a surdez como comprometimento não! Ela teve problemas no desenvolvimento ósseo, de arcada. Você vê que ela tem um jeitão meio masculinizado. Ela não é 'bonitinha, delicadinha'. Ela é grandona e com essas brincadeiras de passar a mão, as pessoas acabam pensando que ela é homossexual. [...] quando passaram a aluna para o noturno não fizeram um trabalho com ela. E nem quando ela estava de manhã com as crianças tendo essas brincadeiras. Não foi feito um trabalho nem com ela e nem com a turma, menos ainda na escola.

O que percebo é uma busca por um saber que justifique o fato da menina ter sido olhada como possuidora de desejos, dotada de sexualidade e ainda como possuidora de uma sexualidade desviante, aumentando o risco social oferecido por este sujeito, e um investimento para assegurar a sua incapacidade de compreender suas ações e práticas, destituindo-a de sua capacidade de posicionar-se enquanto sujeito, numa tentativa inconsciente de restabelecer a segurança, elidindo assim o perigo por ela oferecido.

Outro fato interessante foi perceber que quando questiono como a escola lida com as sexualidades e os atravessamentos com a surdez em seu espaço, as professoras Ceres, Gaia e Midgard me relatam que não há nem no PPP, nem nos planejamentos

conjuntos entre os professores e coordenação a realização de um trabalho que abra um espaço para se discutir as questões sobre sexualidade. O que me vem a mente a primeira fala da diretora, nesse sentido, ao chegar na escola, e contar-lhe sobre meu projeto de pesquisa, de pronto ela me respondeu: *“Ah! Aqui na escola nós temos uma professora excelente, ela está fazendo um trabalho excelente sobre sexualidade. Ela acabou de me pedir os modelos pedagógicos, as camisinhas, os anticoncepcionais para dar aula”*. Mostrando que sexo e sexualidade confundem-se na tentativa de investimento do padrão heteronormativo vigente em nossa sociedade, da mesma maneira que a relação gênero e orientação sexual. Segundo Ferrari (2009): “A sociedade brasileira, mais do que a relação entre gênero e orientação sexual, há um certo embaralhamento entre eles, que torna a heterossexualidade algo compulsório” (p.41).

Tais discursos nos mostram a importância de se pensar o sujeito como objeto, historicamente produzido ao longo de um período histórico e no interior de uma sociedade e de uma cultura (FERRARI, 2009). Desta maneira a escola vai se constituindo como uma das instituições fundamentais na estruturação desta sociedade em transição, da disciplinar para a de controle. Produzindo uma idéia de educação, posicionando-se num lugar como um dos campos de conhecimento autorizados a falar sobre o permitido e o proibido, o certo e o errado, o que deve ser feito e o que deve ser evitado, na construção das identidades presentes no meio social (FERRARI, 2009).

Desta maneira, instigo-me a pensar constantemente como nos tornamos o que somos e qual a influência de nossos discursos e práticas na produção dos outros e de nós mesmos? Em como contribuímos para a fixação de padrões e estigmas através de nossos discursos e práticas cotidianas no espaço escolar? Questionamentos estes, que para mim como educadora, são de extrema importância, pois me permitem dar um passo atrás e rever os processos dos quais me constituo e estabelecer com o natural uma sistemática relação de estranhamento.

Assim, perceber e conhecer o processo de moldagem, do vaso que representa minha forma, me permite fazer deste vaso algo inacabado, aberto às múltiplas formas, oportunizando-me uma infinidade de escolhas de pertencimento. Possibilita-me ainda moldar de forma diversa as mãos que também me moldam, sendo capaz de dar-lhe as mesmas multiplicidades de forma que posso ter.

4 - SOMOS TODOS VASOS DE ARGILA INACABADOS - CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Este trabalho teve como objetivo perceber como os atravessamentos discursivos das sexualidades e da surdez, no espaço escolar, contribuem para a construção do discurso da diversidade. Para que, com base nisso, possamos repensar nossas práticas educativas, compreendendo “como nos tornamos o que somos” e nesse processo “como participamos da construção do outro”. Nesse desenrolar, tentei observar, num recorte histórico datado da Modernidade até os dias de hoje, como veio se construindo os modelos e representações de surdez e de professor(a) de surdo(a), com o intuito de entender melhor as relações de poder presentes na sociedade, que atuam diretamente na produção de nossas identidades.

O primeiro ponto, observado nesta pesquisa, foi que, em se tratando de surdez, a grande preocupação no espaço escolar é com a linguagem. Há a construção de que, por ser a LIBRAS, a língua do sujeito surdo, sem ela sua aprendizagem e compreensão de mundo fica seriamente comprometida. Tal comprometimento, para as professoras, se reflete também em todas as relações fora da geografia escolar. Desta maneira, parece possível propor que circula neste lugar uma imagem de surdo(a) como alguém com extrema dificuldade, tanto de aprendizagem quanto de interação social, um sujeito dependente, que não compreende as outras linguagens presentes no mundo, portanto com dificuldade de comunicação. Percebi, também, a construção de uma imagem de professor(a) de surdo(a), um(a) professor(a) referência, ou seja, aquele(a) com posturas e comportamentos apropriados para este alunado, como saber que não se deve dar aula de costas para o(a) surdo(a), ser usuário da LIBRAS, buscar conhecimentos e atualizações constantes, ter um olhar atento aos mínimos acontecimentos em torno destes sujeitos, etc. Nesse sentido, parece que a surdez diz muito sobre as professoras, tanto quanto dos(as) surdos(as) em seu espaço.

O segundo ponto, que chamou minha atenção nesta pesquisa, foi o investimento na invisibilização da sexualidade no espaço escolar, tanto no documento do Projeto Político Pedagógico da escola, que segundo as professoras em nenhum momento trata a questão das sexualidades, quanto nos relatos das medidas tomadas em relação a tentativas de visibilidade das sexualidades neste espaço. Isso em relação não só a surdez, mas a todos que participam e circulam na escola. Segundo as professoras, as sexualidades são constantemente negadas, não há um espaço para isso na escola. Mas,

por que será que a surdez aparece mais? Será porque é uma escola referência e, sendo assim, a surdez fica mais evidente? Ou a surdez, vista como deficiência, ganha muito mais visibilidade que as sexualidades destes sujeitos?

Mas, há que se ter cuidado, pois o fato da surdez ter uma visibilidade maior que as sexualidades não significa que elas não existam ou não dêem sinais de sua presença neste espaço. Percebi, também, um embaralhar no entendimento entre sexo e sexualidade.

O terceiro ponto, que quero destacar, é a importância e o status que adquire o sujeito que investe em conhecimentos em torno da surdez, sendo olhado(a) por seus colegas como “aquele que está autorizado a falar pela ciência”. Dominar um campo de saber parece assegurar, a quem detém esse domínio, um discurso de autoridade sobre o assunto, um poder de dizer as verdades desse campo de conhecimento. Além disso, a diferença na escola ocupa o lugar de “temática” da qual precisam se informar e capacitar.

Como quarto, e último ponto relevante de minhas observações, destaco abertura das profissionais em discutir e expor seus pensamentos, oferecendo quase nenhuma resistência a pensar sobre outros ângulos e perspectivas. Percebi algumas problematizações de discursos, a tanto invisibilizados nos textos e falas, que nos capturam no cotidiano escolar e social. Vi em algumas etapas, as professoras exercitando um estranhamento a determinadas afirmações, antes consideradas naturais. Percebi a escola como um espaço rico para as problematizações e com aberturas, que tornam possíveis um questionamento das práticas educativas e um estranhamento dos discursos que ali circulam. Um lugar onde circulam e são produzidos representações que contribuem para a construção de si e do outro e para a construção da diversidade e da diferença.

Desta forma, chego ao fim deste trabalho, mas não ao fim dos questionamentos e problematizações, certa de que não sou mais a mesma massa bruta, nem tampouco sou um vaso pronto e acabado. Acredito que jamais serei novamente igual ao “eu” que iniciou esta pesquisa, pois no decorrer do processo de sua produção, fui eu mesma trabalhada e moldada diversas vezes. Da mesma maneira, acredito que as participantes desta pesquisa também não são mais as mesmas. Busquei um olhar de estranhamento para a absolutização e naturalização dos fatos e práticas, tanto minhas quanto dos outros. Chego, portanto, até aqui me considerando um vaso inacabado, cheio de

possibilidades, de formas, ciente da pluralidade de posições que posso ocupar. Acredito ser esta a mola que me move, a multiplicidade que a diferença pode proporcionar.

Mais uma vez reafirmo, que esta dissertação nunca teve a intenção de apontar respostas, caminhos ou direções. E nem julgar o trabalho dos(as) professoras(as) ou mesmo a própria escola. A intenção foi de contribuir para o questionamento de nossas práticas, percebendo como elas constroem a mim e ao outro. Talvez a maior contribuição desta dissertação seja a possibilidade de olhar para o outro sob ângulos diferentes, dando-lhe oportunidades de se perceber como um sujeito construído historicamente em meio a uma cultura e tensas relações e tramas sociais.

5 – ALGUNS INTERLOCUTORES QUE POSSIBILITARAM UM NOVO OLHAR PARA O PROCESSO DE MOLDAGEM - REFERÊNCIAS

BABEL. Direção: Alejandro González Iñárritu. Produção: Paramount Classics. Estúdio e distribuição: Paramount Pictures, 2006. 143 min. (Filme).

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

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor - identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, mês jan/jun, 1996.

BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.151-172.

CAMPOS, Mirian Piber. **Nem anjos, nem demônios: discursos e representações de corpo e de sexualidade de pessoas com deficiência na internet**. 2006. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2006.

CASTRO, Roney Polato. **“Apertem os cintos...” Uma viagem pelos sentidos e possibilidades do Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS)**. 2008. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

COSTA, Jurandir Freire. **A ética e o espelho da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DUARTE, André. Biopolítica e resistência: o legado de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 45-55.

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

FALCON, Francisco; MOURA, Gerson. **A formação do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda, 1989.

FERRARI, Anderson. **“Quem sou eu? Que lugar ocupo?” – Grupos gays, educação e a construção do sujeito homossexual**. 2005. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2005.

FERRARI, Anderson. E quando as homossexualidades invadem a escola? In: MARQUES, Luciana Pacheco; MARQUES, Carlos Alberto (Orgs.). **[Re] significando o outro**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2008. p. 25-51.

FERRARI, Anderson. Identidades, diferenças e currículo – gênero e sexualidade em debate. **Cadernos do Professor**, Juiz de Fora, v. XV, p. 39- 47, Edição especial, 2008-2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

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

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 b.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. 77 p. (Série Pesquisa em Educação, 10).

GHOST. Direção: Jerry Zucker. Produção: Dirk Petersmann e Michael Tadross. [S.I.]: Argentina Video Home (AVH), CIC-Taft Home Video, Paramount Home Video, Paramount Pictures, Premier Video Film, 1990. 128 min. (Filme).

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

GRUN, Mauro; COSTA, Marisa Vorraber. A aventura de retomar a conversação - hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 85- 104.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

KLEIN, Madalena. **A formação do surdo trabalhador: discursos sobre a surdez, a educação e o trabalho**. 1999. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

_____. Diversidade e igualdade de oportunidades: estratégia de normalização nos movimentos sociais surdos. In: THOMA, Iara da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos.** Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2006. p. 125- 144.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 35- 86.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Os meninos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 229- 239, jan./jun. 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED SUL, 5., 2004, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: ANPEd, 2006. Disponível em: <http://www.geerge.com/anpedinha_gua.htm>. Acesso em: 18 out. 2006.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. In LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07- 34.

MARQUES, Carlos Alberto. **A imagem da alteridade na mídia.** 2001. 248 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.carlosalbertomarques.diverso.gdhost.net/tese/>>. Acesso em: 13 jun. 2006.

MARSHALL, James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, Michael; BESLEY, Tina (Orgs.). **Por que Foucault?:** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008. p. 25- 39.

NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13., 2002, Ouro Preto. **Anais eletrônicos...** Ouro Preto, 2002. Disponível em: <www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf>. Acesso em: 08 de abril de 2009.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença** - [uma introdução]. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

REVEL, Judith. **Foucault – conceitos essenciais.** São Carlos: Claraluz, 2005.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. São Paulo, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo, SP: Contexto, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73- 102.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e as diferenças e Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, p. 5- 32.

SOUZA, Regina Maria de; GALLO, Silvio. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. XXIII, n. 79, ago. 2002.

TAVARES, Augusto de Araújo. Educação e representações sociais. In: MADEIRA, Margot Campos; CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de (Orgs.). **XIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste**. Natal: EDUFERN, 1997. p. 113- 141.(Coleção EPEN, 17).

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001, p. 105- 118.

_____; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n. 100, out. 2007.

6 - ALGUMAS FERRAMENTAS: ANEXOS

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, professor(a) regente da _____(colocar a turma) da Escola MUNICIPAL CECÍLIA MEIRELES autorizo à MARILDA DE PAULA PEDROSA, aluna do Programa de Pós graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora a realizar observações de minha participação no grupo focal durante o segundo semestre letivo de 2009, realizando anotações e gravações em vídeo das referidas entrevistas.

Estou consciente de que os dados dessas observações serão usados como elementos de análise para a dissertação de Mestrado da referida aluna, assim como podem vir a ser usados também em futuros trabalhos acadêmicos.

Será resguardado o anonimato dos sujeitos da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a eles na redação final da dissertação.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2009.

Assinatura do(a) professor(a)

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, MARILDA DE PAULA PEDROSA, aluna do curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, realizarei observações e coleta de dados através da metodologia de grupo focal com o(a) professor(a) regente _____ [nome do(a) professor(a)] da _____ (turma) da Escola _____ durante o segundo semestre letivo de 2009, realizando anotações e gravações em vídeo das referidas entrevistas.

Estou consciente de que os dados dessas observações serão usados como elementos de análise para a minha dissertação de Mestrado, assim como podem vir a ser usados também em futuros trabalhos acadêmicos.

Será resguardado o anonimato dos sujeitos da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a eles na redação do relatório final da monografia.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2009.

Marilda de Paula Pedrosa
Mestranda

Anderson Ferrari
Professor/orientador