



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS RURAIS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EXTENSÃO RURAL**

**ATRAVESSAMENTOS CULTURAIS NA RURALIDADE:
PRODUZINDO VERDADES SOBRE OS SUJEITOS SURDOS**

Daiane Pinheiro

**Santa Maria
2011**

P654a Pinheiro, Daiane

Atravessamentos culturais na ruralidade: produzindo verdades
sobre os sujeitos surdos/por Daiane Pinheiro. – 2011.

86f. ; 31cm

Orientador: Clayton Hillig

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria,
Centro de Ciências Rurais, Programa de Pós-Graduação em Extensão
Rural, RS, 2011.

1. Surdez 2. Estudos culturais 3. Educação de Surdos 4. Ruralidade
5. Produção de sujeitos I. Hillig, Clayton II. Título.

CDU 376.33

Ficha catalográfica elaborada por Simone G. Maisonave – CRB 10/1733
Biblioteca Central da UFSM

**ATRAVESSAMENTOS CULTURAIS NA RURALIDADE:
PRODUZINDO VERDADES SOBRE OS SUJEITOS SURDOS**

Por

Daiane Pinheiro

**Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Extensão Rural da
Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para a obtenção
do grau de Mestre em Extensão Rural**

Orientador: Clayton Hillig

Santa Maria, RS, Brasil.

2011

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS RURAIS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EXTENSÃO RURAL**

A comissão examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

**ATRAVESSAMENTOS CULTURAIS NA RURALIDADE: PRODUZINDO
VERDADES SOBRE OS SUJEITOS SURDOS**

Elaborada por

Daiane Pinheiro

Como requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Extensão Rural

COMISSÃO EXAMINADORA

Clayton Hillig, Dr.
(presidente/orientador)

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Dr^a (UFSM)

José Geraldo Wizniewsky, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 30 de Agosto de 2011

Dedicatória

Dedico essa dissertação à minha mãe, Neiva, meus irmãos, Daniel e Diogo, pelo incentivo durante todo o processo de estudo e a meu namorado, Mauricio, pelo cuidado, apoio e paciência.

Agradecimento

Muitos atravessamentos marcaram o meu processo dissertativo e, nesses momentos, algumas pessoas estiveram presentes para conversar, apoiar, criticar ou desconfiar dessa produção. São esses sujeitos que busco agradecer aqui. Certamente, não saberia citar todos os envolvidos nesse processo, assim, procuro escrever algumas palavras que contemplem aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização desse trabalho. Agradeço-os sinceramente.

A minha família, pelo conforto nos momentos que me vi sem rumo e pelo apoio aos caminhos que escolhi.

Ao meu orientador, Clayton, que, ao aceitar o desafio de me orientar no segundo ano de mestrado, passou também a me desafiar, com as suas sugestões, hipóteses e leituras. Agradeço pela sua paciência ao me tranquilizar nas orientações em que, por vezes, chegava “desorientada”. Acima de tudo, agradeço a confiança no meu trabalho, nas minhas leituras pessoais e na finalização dessa pesquisa.

A minha co-orientadora e membro da banca examinadora dessa pesquisa, professora Márcia, pelas sugestões, ideias e discussões teóricas, as quais, certamente, tomaram contornos mais definidos nesse trabalho.

As colegas de grupo de pesquisa GIPES/UFSM, pelos estudos coletivos, as explicações teóricas e as discussões que colaboraram para essa produção.

Aos amigos do curso de Mestrado em Extensão Rural, em especial, aos colegas Silvio e Ezequiel, que acompanharam o meu processo de formação nesse curso e contribuíram, ao longo desse tempo, com conversas, trocas de experiências, sugestões e muitas risadas.

Ao meu namorado, Maurício, que acompanhou todos os processos dessa pesquisa, enfrentando comigo os momentos difíceis de incertezas, desânimo e ansiedade. Acima de tudo, agradeço pelo incentivo e pela confiança na finalização desse trabalho.

Aos Professores José Geraldo, Márcia Lunardi-Lazzarin e Marco Antônio, por aceitarem fazer parte da banca examinadora dessa pesquisa e pela disponibilidade para realizar a leitura do meu trabalho.

A CAPES, PPGEx e PRPGP, pelo auxílio financeiro dado à pesquisa.

Por fim, agradeço a Deus, por direcionar meus caminhos ao encontro de pessoas tão importantes, com as quais, hoje, posso compartilhar a alegria dessa conquista.

EPÍGRAFE

“Não somos forçosamente predadores se ousamos mudar, partir a linha, descobrir outro modo de pensar os problemas que identificamos como dignos e necessários de investigar. Talvez com esse posicionamento sejamos, sim, forçosamente intelectuais em atitude de risco, o que pode significar também que estejamos assumindo uma atitude relativa não só a nossa prática profissional, mas, antes, a genuína prática da vida”

(FISCHER, 2007, p. 68-69).

RESUMO

Projeto de Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural
Universidade Federal de Santa Maria

ATRAVESSAMENTOS CULTURAIS NA RURALIDADE: PRODUZINDO VERDADES SOBRE OS SUJEITOS SURDOS

AUTORA: DAIANE PINHEIRO
ORIENTADOR: Prof. Dr. CLAYTON HILLIG

Data e Local da Apresentação: Santa Maria, RS, 30 de Agosto de 2011.

Esta pesquisa propõe analisar os significados produzidos sobre os sujeitos surdos por uma comunidade rural localizada no município de Agudo- RS. Direciona-se o interesse de pesquisa aos atravessamentos culturais que se manifestam nesse espaço, considerando o sujeito surdo em sua diferença política, cultural e linguística. Entende-se a escola rural também como um espaço de produção de sujeitos surdos, problematizando a educação dessas pessoas sob aspectos políticos e culturais. Nessa ordem, levantam-se questões acerca da circulação de discursos produzidos, na atualidade, sobre a língua, a cultura e a identidade de sujeitos surdos. Partimos do entendimento de cultura sob a perspectiva dos Estudos Culturais, considerando que o exercício do poder/saber dentro dessa arena discursiva produz significados sobre as coisas, instituindo também modos de ser e agir em determinado contexto, ou seja, na disputa pela significação, as relações de poder movimentam-se na esteira discursiva produzindo verdades sobre os sujeitos. É sobre esse entendimento teórico, de produção de significados, que essa pesquisa problematiza os atravessamentos culturais dos sujeitos surdos no cenário rural, bem como a constituição do que é ser surdo nesse espaço. Desse modo, discute-se como esses processos de significação e produção são inventados. A filiação teórica a qual nos direcionamos, para subsidiar esse estudo, conferem um outro olhar sobre as dimensões metodológicas e, com isso, permite desconstruir algumas metanarrativas. Nesse sentido, esse trabalho não segue métodos prontos, estruturados em modelos a serem aplicados no processo investigativo. Entendemos que cada pesquisador cria os seus próprios artifícios analíticos dando um caráter flexível, porém não menos comprometido à pesquisa. Empreendemos os conceitos, aqui, discutidos como ferramentas, as quais operam metodologicamente no desenvolvimento desse trabalho.

Palavras chaves: surdez, ruralidade, produção de sujeitos.

ABSTRACT

Master Thesis Project

Postgraduate Program in Rural Extension
Universidade Federal de Santa Maria

CULTURAL CROSSING IN RURAL AREAS: PRODUCING TRUTHS ABOUT THE DEAF SUBJECTS

AUTHOR: DAIANE PINHEIRO

ADVISOR: Prof. Dr. CLAYTON HILLIG

Place of Defense and Date: Santa Maria, RS, August 30, 2011.

This research aims to analyze the meanings produced by deaf subjects over a rural community in the municipality of Agudo - RS. The research interest is focused on cultural crossings which appear in this space, considering the deaf subject in their political, cultural and linguistic differences. The rural school is also understood as a production space of deaf subjects, questioning the education of these people in political and cultural aspects. In this order, it raises questions about the circulation of discourses produced, nowadays, about language, culture and identity of deaf subjects. We start from the understanding of culture from the perspective of Cultural Studies, considering that the exercise of power / knowledge within this discursive arena produces meanings about things, also instituting modes of being and acting in a particular context, i.e., in the struggle for meaning, relations of power move down on the mat by producing discursive truths about the subject. It is this theoretical understanding of meaning production, this research questions the cultural crossings of deaf subjects in rural environment, as well as the constitution of what is to be deaf in that space. Thus, we discuss how these processes of signification and production are invented. The theoretical affiliation, which we aim to subsidize this study, provides a different view of the methodological dimensions and, therefore, allows us to deconstruct some metanarratives. In that sense, this work does not follow ready methods, structured in models to be applied in the investigative process. We understand that each researcher creates her/ his own analytical devices giving a flexible character, but no less committed to the research. We undertook the concepts here discussed as tools, which operate methodologically in developing this work.

Keywords: deafness, rurality, production of subjects.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Questões norteadoras.....	85
ANEXO B – Termo de consentimento informado.....	86

SUMÁRIO

PRIMEIROS PASSOS.....	13
CAPÍTULO I – PRODUZINDO OUTROS CAMINHOS DE PESQUISA.....	21
1.1 Operando com as ferramentas de pesquisa.....	22
1.2 Da busca pela materialidade de pesquisa.....	25
CAPÍTULO II - PROCESSOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	30
2.1 Digressão histórica educacional dos surdos: marcas da deficiência	31
2.2 A educação de surdos na perspectiva cultural.....	37
CAPÍTULO III – CULTURA SURDA E OS ATRAVESSAMENTOS DA RURALIDADE.....	43
3.1 A produção de identidades híbridas no contexto rural.....	44
3.2 Produzindo modos de ser surdo na ruralidade.....	46
CAPÍTULO IV - CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO PELA ESCOLA E PELA COMUNIDADE RURAL: TECENDO ANÁLISES.....	53
4.1 Produção histórica de sujeitos surdos na família e na comunidade rural.....	55
4.2 Pensando o sujeito surdo pela escola rural.....	64
PARA (NÃO) FINALIZAR.....	73
REFERÊNCIAS.....	79

PRIMEIROS PASSOS

Uma pesquisa investigativa traz implícitos atravessamentos históricos acadêmicos que inferem na produção de conhecimentos, ideias, sentimentos e discursos que impulsionam a busca por novas perspectivas, novos olhares e outros questionamentos. É nessa direção que se iniciam os argumentos para justificar as escolhas acadêmicas, teóricas e de investigação que orientam este estudo.

Em decorrência da formação em Educação Especial, a passagem pelo mestrado em Extensão Rural esteve permeada por muitas dúvidas e, principalmente, justificativas que induziam a uma constante reafirmação pessoal e profissional. Esse processo foi sendo marcado por muitos atravessadores, professores e colegas, que deram sentido à permanência dentro desse contexto acadêmico.

Nesse momento, cabe trazer, aqui, a trajetória pessoal da autora como pesquisadora formada na área de Educação Especial, especialista em gestão educacional e especialista em educação ambiental por essa Universidade. Os caminhos investigativos percorridos nos cursos elencados direcionavam, naquele momento, a estruturas teóricas metodológicas balizadas sobre o cunho de uma perspectiva crítica em educação. Esse caminho esteve assinalado por questionamentos pessoais e inquietações que vinham a desconstruir algumas concepções de pesquisa, estimulando a buscar outros direcionamentos teóricos.

No período em questão, houve a inserção no Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES¹), dando lugar específico aos estudos na área ponto de enfoque do Grupo. Por meio dessas relações acadêmicas, apresentaram-se os estudos surdos os quais se configuram como uma vertente dos Estudos Culturais, problematizando a cultura sobre lócus mais complexos.

A partir dessas introduções, passou-se, pois, a entender a pesquisa não mais como uma busca por respostas prontas, moldadas em metodologias que direcionam a investigação, desenvolve-se, dessa maneira, um outro olhar, uma nova dimensão

¹ Esse grupo de pesquisa teve início em 2006, sendo planejado em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Pelotas, Universidade do Vale do Rio Sinis e Faculdade Cenecista de Osório. Em meio as pesquisas desenvolvidas pelo grupo, objetivou-se coletar dados que pudessem viabilizar o atual cenário da educação de surdos no Rio Grande do Sul.

teórica de pesquisa, de problema e de método. Nesse momento, aproximam-se as inquietações de pesquisa à perspectiva pós-estruturalista.

Neste sentido, optou-se pela referida filiação teórica para sustentar a pesquisa que ora se apresenta. Essa perspectiva teórica não demanda um achado de respostas, ou um conforto para os pesquisadores, ao contrário, incita a questionamentos de verdades e problematizações de certezas. Veiga Neto (2007, p. 34) comenta que “Isso não significa que se passe a viver num mundo sem princípios, em que vale tudo. Isso significa, sim, que tudo aquilo que pensamos tem de ser contínuo e permanentemente questionado revisitado e criticado”.

O que interessa, sob tal perspectiva, é a manutenção de uma atenção constante, em que se exercita a suspeita. Esse movimento subversivo do pós-estruturalismo torna possível a desconstrução de verdades absolutas e fixas, assim como a produção de outros e novos sentidos sem a pretensão de totalidade.

Cabe, pois, tratar dessas produções de sentido, engendradas nas relações de poder, as quais produzem significados que tomam um regime de verdade. Chauí (2003, p 212) anota que: “o discurso é uma rede de enunciados ou de relações que tornam possível haver significantes (...)”. Esse processo discursivo está implícito na arena cultural, onde o outro é produzido, inventado e, portanto, significado. Bhabha (1987, p.86), neste sentido, argumenta que:

O Outro deve ser visto como a negação necessária de uma identidade primordial – cultural ou psíquica – que introduz o sistema de diferenciação que permite ao cultural ser significado como realidade linguística, simbólica e histórica

Tratar de cultura, instituída pela língua e reafirmada pelas produções de linguagem, insere os direcionamentos da presente pesquisa no contexto da cultura surda. Para isso, adota-se a abordagem dos Estudos Culturais para compreender as produções de identidades dentro do contexto de inserção do *corpus empírico*, trazendo um outro olhar sobre o conceito de cultura.

Os Estudos Culturais tomam sentido, na presente pesquisa, ao entender a cultura como um espaço de lutas pela significação, dentro de um complexo sistema social. Nessa perspectiva, o sentido de cultura não pode mais ser entendido como nivelamento social, intelectual ou de herança cultural, mas como uma arena de disputas entre o poder e o saber.

As concepções mencionadas deram espaço para o surgimento de uma “virada cultural”, apontando o poder dentro de uma rede discursiva hegemônica.

A cultura é um campo de produção de significados no qual diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla [...]. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder (SILVA, 2001, p. 133-134).

Neste sentido, o poder articulado dentro dos discursos é transitório, em que ele é o promotor e também o é resultante das relações e práticas sociais. São nesses jogos de poder que se constituem verdades a serem seguidas como legítimas, no entanto, não podem ser entendidas como sentidos fixos, sendo que há uma constante mobilidade atravessada por outros discursos (FOUCAULT, 1995). As relações de poder e saber, envoltas na disputa pela significação social, estão implicadas na ordem da cultura. Desse modo cultura passa a ser central, pois a linguagem é central.

A dinâmica cultural imprevisível, a qual o autor refere-se, pode ser articulada com o pertencimento cultural, que não é, aqui, entendido como estável, fixo, mas dentro de uma lógica do hibridismo. Ressalve-se ainda que há identificações históricas, comuns, contudo, sempre com particularidades de diferenciação. “Devemos ver formas híbridas como o resultado de encontros múltiplos (...) quer encontros sucessivos adicionem novos elementos à mistura quer reforcem os antigos (...)” (BURKE, 2003, p. 31). Entretanto, não há identidades estáveis, pois os indivíduos constituem-se dentro de um movimento mutável, dinâmico. A diferença cultural e, portanto, a demarcação legítima dessa cultura mantém-se no processo de adaptação.

A diferença, nessa concepção, é arquitetada dentro das relações de poder/saber que estão na ordem do discurso. Essas tramas discursivas produzem verdades que, por si, produzem uma significação cultural identitária, tornando possível a diferença. O significado, resultante desse conflito entre poder/saber, institui verdades que se constituem como “normas”.

Quem tem o poder de instituir a norma – a identidade – a impõe aos ‘outros’ – a diferença. O pólo narrativo, aquele que conta a história, que diz como o outro é ou deve ser, é a agência hegemônica da identidade, que

marca a diferença do 'outro' em relação a si próprio (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003, p. 491)

Entender a diferença, assim considerada, conforma o interesse dessa pesquisa. O surdo é um sujeito cultural e, por isso, não se inscreve, sob o entendimento que, aqui, se adota, na concepção de deficiência e sim diferença linguística², cultural e de identidade. A identidade, produzida pela linguagem, pode ser compreendida dentro de um conjunto de características que determinam “(...) aquilo que eles são, entretanto, é inseparável daquilo que eles não são (...). Identidade e diferença são, pois, processos inseparáveis (SILVA, 1999, p. 58).

No entanto, é preciso evidenciar que a compreensão da surdez dentro de uma lógica cultural não a desloca da naturalidade do corpo, mas remete a pensar os sentidos que são produzidos sobre o surdo, sentidos que também estão, aqui, sendo produzidos. A surdez é discursivamente inventada e reafirmada dentro de uma comunidade que, no conjunto de ações da linguagem, significa a sua cultura e cria identidades surdas.

Para dar suporte aos entendimentos culturais e políticos, a pesquisa aproxima-se do campo dos estudos surdos, inerente à matriz teórica dos Estudos Culturais. Skliar (1998, p. 29) esclarece que

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político.

Os estudos em questão trazem questionamentos referentes à diversidade e à inclusão educacional. Sob tal perspectiva, faz-se uma análise do processo de inclusão do aluno surdo sob o prisma da normalização e da orientação do indivíduo para adaptação ao ambiente ouvinte. Esse processo é reconhecido como uma ênfase das práticas discursivas, bem como das diferenças e das lutas por poder e saber no âmbito da cultura surda.

Trata-se da importância do contato com os seus pares surdos e das relações culturais produzidas por esse convívio, isto é, há a necessidade de uma formação cultural dentro dos contextos escolares, sendo que tal desenvolvimento tem como suporte a comunicação e a interação entre as crianças surdas, refletindo em seu

² Faz referência a Língua Brasileira de Sinais, oficializada em território nacional pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

potencial cognitivo. Neste caso, evidencia-se a facilitação do processo de reconhecimento do ser surdo e da apropriação cultural no seu universo. O uso da Língua de Sinais, como primeira língua, corrobora essas constatações, promovendo a instauração de outro processo cultural e a produção de identidades sociais.

É fato que os surdos conquistaram o seu espaço e os direitos frente aos órgãos públicos a partir de movimentos sociais manifestados pela comunidade surda. Essas conquistas conjecturam-se no reconhecimento da Língua de Sinais como língua oficial do sujeito surdo e a sua utilização em contextos educacionais inclusivos, favorecendo o desenvolvimento do aluno (MEC/SEESP, 2008). O que cabe destacar é que o suporte governamental não narra o sujeito surdo no contexto da diferença cultural, mas ainda na concepção da deficiência, da falta da audição, o que remete ao não reconhecimento de uma comunidade surda pautada em sua constituição política.

Tais concepções direcionam o interesse da discussão ao papel da escola frente à representação cultural da criança surda inserida em um contexto social ouvinte, tendo em vista a organização e o poder político. A escola está sujeita a diferentes formatações sociais que se constituem em relações de poder. Sob essa lógica, entende-se que, nesse sistema educacional estão as representações políticas culturais, constituintes de conhecimentos deterministas. A imposição de um modelo educacional estruturado nessa perspectiva gera uma forma de normalização e adaptação ao contexto ouvinte.

No interesse de analisar as relações de poder instituídas dentro de um contexto escolar inclusivo e investigar as representações sobre os sujeitos surdos, coube problematizar, no presente estudo, os modos de constituição de sujeitos surdos por uma escola inclusiva e pela comunidade rural localizada no município de Agudo-RS.

Considerando as concepções culturais dos surdos e partindo de direcionamentos teóricos sobre a educação desses sujeitos, questiona-se na pesquisa: **Como os sujeitos surdos vêm sendo constituídos em uma escola e comunidade rural do município de Agudo- RS?** Tal problematização parte de um olhar sobre o mundo rural e os atravessamentos desse contexto no processo de produção de identidades surdas. Levantam-se questões acerca da circulação dos

discursos que estão sendo produzidos, na atualidade, referentes à língua, à cultura e à identidade dos sujeitos surdos.

Deve-se, ainda, acrescentar que a pesquisa parte do interesse no meio rural, no qual se insere a escola, objetivando, especificamente, investigar os modos de produção de sujeitos surdos pela escola e pela comunidade rural em que residem. Neste sentido, tem-se a preocupação em olhar para a escola como espaço de produção de identidades, onde se ditam modos de ser surdo, ou seja, o estudo em pauta não se detém na verificação das ações profissionais docentes ou na cientificidade dos discursos dos moradores rurais, o que se procura problematizar são os efeitos dessas produções discursivas, tomando os alunos surdos também como sujeitos da pesquisa que se desenvolveu. Paralelo a questão principal, busca-se discutir informações referentes à implementação, na escola, da nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), no que tange às referências à educação de surdos.

A investigação, que se realizou e cujos resultados são apresentados, não se preocupa em solucionar ou desvelar problemas ocultos. Parte-se de problematizações, e seguem-se com elas os caminhos de pesquisa, sem engessar conceitos ou direcionar respostas. A filiação teórica que subsidia os estudos confere um outro olhar sobre as dimensões metodológicas, permitindo desconstruir algumas metanarrativas³.

Não se pretende, aqui, organizar estruturas e caminhar sobre elas, mas constituí-las sob direcionamentos próprios. Trata-se de um caráter flexível da pesquisa, em que os conceitos operam metodologicamente. “(...) sem maiores preocupações com regras práticas aplicáveis a problemas técnicos.” (VEIGA-NETO, 2005, p.20). Toma-se o sentido da “caixa de ferramentas”, desarrumada, desorganizada, em que é preciso buscar os instrumentos conforme a validade que o pesquisador agregará à sua prática (CORAZZA, 2007, p. 119). Nessa direção, adotam-se os conceitos, aqui, discutidos, como ferramentas da investigação.

Não se elegem métodos específicos com modelos prontos para engessar os caminhos acionais e analíticos da pesquisa. Adotada esta ótica, as palavras de Corazza (2007, p. 118) servem para justificar a escolha: “(...) nos estudos da

³ Entende-se que um dos elementos centrais da condição pós-moderna é o abandono das metanarrativas, ou seja, dessas grandes verdades inventadas pela modernidade e tomadas como únicas e possíveis de serem legitimadas.

teorização pró-estruturalistas (ao menos, naqueles que venho realizando) não encontro nenhum critério que autorize selecionar esta ou aquela metodologia de pesquisa”. Entende-se, neste aspecto, que a escolha de um método não se dá de forma antecipada, prematura, ao contrário, o pesquisador é escolhido pela prática de pesquisa conforme os sentidos que vai produzindo e que o produz dentro desse processo.

O texto, que ora se apresenta, está sistematizado em quatro capítulos centrais. No primeiro, intitulado “Produzindo outros caminhos de pesquisa”, articulam-se conceitos que operam metodologicamente no estudo. Tomam-se os conceitos como ferramentas, as quais são utilizadas para fazer funcionar os processos teórico/metodológicos do estudo. No capítulo, apresentam-se os processos de pesquisa, apresentando o campo investigativo, a materialidade e os sentidos e os direcionamentos que foram produzidos na pesquisa.

No Capítulo II, “Processos históricos da educação de surdos”, busca-se situar o campo educacional de surdos em meio às representações constituídas no cenário em pauta. Retoma-se um histórico da educação de surdos no mundo, articulando-o com marcos importantes do movimento surdo que se operaram no Brasil. A partir disso, procura-se discutir a cultura surda e as suas implicações no cenário educacional desses sujeitos.

No capítulo III, “Cultura surda e os atravessamentos da ruralidade”, discutem-se os processos de representação em meio às relações de poder/saber que se exercem na instância cultural. Dessa forma, olha-se para os modos de produção de sujeitos no contexto rural, articulando os processos de representação urbana sobre o meio rural. Partindo desses entendimentos, o olhar volta-se à produção de sujeitos surdos pela escola e pela comunidade rural, discutindo como esse processo constitui-se e problematizando os efeitos dessas representações.

Dando continuidade às discussões, no capítulo IV, “Constituição do sujeito surdo pela escola e comunidade rural: tecendo análises”, apresenta-se o *corpus* analítico da pesquisa e, em continuidade, propõe-se a análise dos dados da investigação, articulando-a a uma discussão teórica, olhando para as narrativas coletadas como processos de produção de sujeitos surdos. Dessa forma, discutem-se alguns efeitos dessas representações na educação dos surdos e na constituição identitária que se compõe a partir da legitimação de significados em tal espaço.

Os excertos das entrevistas e as articulações teóricas serão tratados como meios de contextualizar as análises e não para tecer julgamentos ou respostas para a questão central da pesquisa, cujo interesse não é desvelar ou resolver as problemáticas concernentes ao contexto rural, ao qual se aplica a pesquisa em pauta, mas levantar questões que podem ser discutidas sobre outro olhar investigativo, problematizando certezas e produzindo outras verdades.

Por fim, apresentam-se algumas considerações sobre o trabalho, não no intuito de concluí-lo, mas acrescer problematizações que se inserem no campo educacional e cultural dos sujeitos surdos no meio rural. Assim sendo, reavaliam-se as intenções de pesquisa e articulam-se discussões conclusivas sobre os processos que se seguiram à investigação.

CAPÍTULO I

PRODUZINDO OUTROS CAMINHOS DE PESQUISA

*Nós não somos os guardiões do templo, nem há aqui uma religião, trata-se
somente da vontade de saber*
(BARRET-KRIEGEL, 1990, p. 186)

Traz-se a epígrafe acima para justificar a incursão do trabalho na perspectiva pós-estruturalista, tomando as concepções de Foucault para entender a constituição de mundo atravessado pelas relações de poder. Ressalta-se, porém, que a pesquisa não intenciona sacralizar Foucault, mas problematiza, a partir de alguns conceitos por ele discutidos, os efeitos de produção de sujeito. Neste entendimento, se propõe pensar a constituição de significados pela linguagem, envolta ao exercício do poder. Portanto, não se trata de uma “religião” ou uma ideia melhorada dos entendimentos filosóficos da modernidade, mas de uma crítica às metanarrativas imposta por ela. Crítica entendida, aqui, como um processo de desconfiança e suspeita às metanarrativas.

A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê; fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais (FOUCAULT, 2006, p.180).

Neste sentido, o que estava tranquilo e confortável é posto sob suspeição. São formas de desconstruir essas metanarrativas que se configuram como um conjunto de verdades fixas e moldadas pelas concepções modernas. Para Fernandes (1994, p. 487) “nada é mais falso do que a verdade estabelecida”.

Nessa lógica, não tem sentido pensar os caminhos da pesquisa sob formatos modelados e arquitetados com estruturas metodológicas. Parte-se, pois, do entendimento de que o pesquisador produz tais caminhos, como também é produzido por eles em um processo efêmero. Neste sentido, não se buscam autores para a reafirmação de ideias, mas como artifícios teóricos que dão legitimidade aos entendimentos, aqui, produzidos, configurados também como produtos de outros discursos. Toma-se, como ponto de partida, a sugestão de Foucault quando refere a preferência pela “teorização ao invés de teoria” (FOUCAULT, 2005, p. 23). São

outras formas de pensar a pesquisa, adotando os conceitos como ferramentas metodológicas que funcionam nos processos operacionais da investigação.

Busca-se, desse modo, em um primeiro momento, acionar conceitos chaves da investigação utilizando-os dentro de uma lógica funcional, operando em movimentos articulados. Utilizam-se as ferramentas/conceitos da presente pesquisa conforme os caminhos vão permitindo o seu uso, procedimento que é corroborado por Veiga-Neto (2010, p.17) quando registra que, na atividade de pesquisa, “antes de pegar um alicate, examine se a tarefa não é apenas pregar um prego”.

Em um segundo momento, faz-se a descrição dos processos de investigação, procurando delimitar as ações, o espaço e a materialidade da pesquisa.

1.1. Operando com as ferramentas de pesquisa

Os atravessamentos teóricos que constituem o pesquisador colocam-no como acionista dos processos investigativos. Neste ponto, procura-se articular alguns conceitos que operam metodologicamente na pesquisa, movimentando-na em direção aos estudos foucaultianos. Para tanto, não se busca Foucault “(...) porque dizem que ele está na moda, mas porque ele nos ajuda a problematizar e a desenvolver a crítica para poder pensar de outro modo”. (VEIGA-NETO, 2010, p.15).

Esse outro modo de pensar e fazer pesquisa corrobora a perspectiva pós-estruturalista da qual o presente estudo está investido. Entende-se que as verdades inventadas pela modernidade são regimes rígidos, fixados em normas e regras como forma de instituir um modelo único de significar as coisas. Na perspectiva adotada no trabalho, essas verdades sempre vão existir, pois “a verdade é deste mundo” (FOUCAULT, 2001, p. 112), mas são constituídas em um processo efêmero, interpeladas pelas relações de poder/saber que as instituem. As verdades não são fixas, imutáveis, estão sempre em um movimento contínuo de significados, pois quem tem um saber sobre algo tenta impor a sua verdade em meio às relações de poder. Neste sentido, poder e saber estão em uma mesma ordem no processo de significação.

O poder é compreendido, aqui, não mais como um sentido de posse ou um efeito de dominação, mas como exercício nas relações sociais. Adotada esta lógica, não se detém o poder permanente ou se institui uma verdade absoluta, pois essas

relações estão sempre em movimento “difusamente aqui e ali, sem que esses pontos possam ser fixados de antemão, e de uma vez por todas” (GADELHA, 2009, p. 39).

Pensar as relações de poder em meio às práticas sociais na busca pela imposição de verdades é entender a linguagem como central no processo de significação, ou seja, são as redes discursivas⁴, constituídas pela linguagem, que darão significado para as coisas e, neste aspecto, a linguagem é compreendida como um exercício de produção da realidade. Esse entendimento é um feixe teórico que se denominou “virada lingüística” em que o processo de significação do mundo constitui-se através da linguagem, permitindo, em meio às relações de poder, representar e dar sentido para as coisas (HALL, 2003).

A cultura também toma lugar central, entendida como um campo de conflitos sociais, atravessado pelos jogos de poder/saber em que se produzem significados. É nessa lógica que a pesquisa volta-se para o entendimento de uma invenção cultural, ou seja, a linguagem produz, institui, inventa a existência de uma cultura. Dentro dessa arena cultural, são produzidos significados nas tramas do poder, que vão legitimando a existência dessa cultura. Tal abordagem, compreendida dentro do campo dos Estudos Culturais, é discutida por diferentes teóricos, tomando destaque Stuart Hall e Néstor Canclini, que reafirmam a invenção de uma de “virada cultural”.

(...) a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos e mais imprevisíveis – da mudança histórica do novo milênio. Não devemos nos surpreender, então, que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez mais simbólicas e discursivas, e que o poder em si assuma, progressivamente, a forma de uma política cultural (HALL, 1997a, p. 20).

Para tratar da invenção de uma cultura surda, toma-se tal abordagem teórica como locus das teorizações da pesquisa. O sujeito surdo, produzido discursivamente dentro dessa cultura, é representado sob locus político e linguístico, entendido sob a narrativa da diferença e não mais da deficiência. Skliar (1998) corrobora essa concepção quando trata dos Estudos Surdos, viabilizando a articulação da cultura no campo da educação de surdos, compreendendo o surdo como um sujeito cultural,

⁴ Para Foucault (1995, p.124), o discurso pode ser entendido “enquanto um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação”.

assumindo, nesse sentido, uma identidade surda, pautada na apropriação linguística.

Essas concepções apontam ao entendimento que Foucault (2006) traz sobre a constituição do sujeitos. Para o autor, o sujeito é produto e produtor das práticas discursivas, e se constitui em meio as relações de poder/saber que instituem-se no contexto cultural. Tal entendimento descola-se da noção de um sujeito metafísico, essencial, que existia independente a qualquer prática social. O sujeito é percebido, agora, como produto das tramas do poder, ou seja, é preciso ter um poder em exercício para que se dê a constituição do sujeito. No momento em que esse poder de governo e a instituição de verdades deslocam-se, o sujeito também se desconstitui, de tal modo que é possível enunciar que, onde e quando há relação de poder, há constituição de um sujeito.

A ideia de governo dos sujeitos é calcada em uma lógica biopolítica, em que as instituições de verdades impostas a uma sociedade regulam e disciplinam modos de ser e pensar tais sujeitos.

Esses significados operam também nos ambientes institucionais de ensino público, funcionando pelas imposições das políticas públicas inclusivas, que ditam formas de constituir o sujeito surdo naquele espaço. A inclusão torna-se, portanto um investimento biopolítico para o exercício do controle. São meios de manter, sob tais normas, sujeitos enquadrados em núcleos específicos, exercendo a sua função na escola, ou seja, trata-se de uma estratégia de manter o surdo deficiente dentro do engavetamento da educação especial. Dessa forma, o surdo, alojado no discurso da deficiência, é mantido em uma norma disciplinar. Lunardi (2003, p. 101) destaca que “a possibilidade de pensar o corpo como objeto e alvo de um poder que se exerce através de mecanismos disciplinares permite-me trazer a idéia de normalização”.

Propõe-se, no presente estudo, pensar essas relações de produção do sujeito surdo, dentro de um regime de verdades inventado na instituição de ensino e dentro de um contexto da ruralidade na qual ele insere-se. O interesse por essa abordagem teórica está nas relações de poder/saber que se exercem nesses meios, bem como na constituição de significados e efeitos de produção que as naturalizam no contexto cultural. São as outras formas de pensar a cultura surda e como ela vem sendo inventada na escola e na comunidade rural que interessam pensar nessa pesquisa.

Não há um método pronto para desenvolver a pesquisa, pois se entende que os conceitos, aqui, acionados operam metodologicamente. Neste sentido, tomam-se tais conceitos como ferramentas que funcionam nos processos de pesquisa. Para Foucault (2003, p.251):

A teoria como caixa de ferramentas quer dizer: a) que se trata de construir não um sistema, mas um instrumento: uma lógica própria às relações de poder e às lutas que se engajam em torno delas; b) que essa pesquisa só pode se fazer aos poucos, a partir de uma reflexão (necessariamente histórica em algumas de suas dimensões) sobre situações dadas.

Utilizam-se os instrumentos dessa pesquisa na medida em que eles fazem-se necessários nas articulações da investigação, de tal modo que a caixa de ferramentas é desorganizada, permitindo escolher, de forma conveniente, os instrumentos que produzem a pesquisa.

Pois se de um lado possuem uma variada e desarrumada caixa de ferramentas, por outro já sabem (...) o quanto de sufocante e improdutivo pode ser um depósito, onde cada tipo de ferramenta é arranjada em sua respectiva prateleira etiquetada (CORAZZA, 2007, p. 119).

Não significa que a pesquisa, que, aqui, se apresenta, adota um caráter “livre” de investigação, uma vez que ela está atravessada por um conjunto de normas institucionais e de regulamentos que direcionam a um auto-governo dentro dessas estruturas acadêmicas. Não se concebe, porém, essa condição como algo perverso, e enigmático, visto que são meios de funcionamento dessas relações sociais. Nessa direção, busca-se descrever, no próximo sub-capítulo, os atravessamentos pessoais que constituíram o estudo, bem como delimitar a materialidade da pesquisa e o campo de investigação.

1.2. Da busca pela materialidade de pesquisa

Muitas dúvidas permearam a passagem da pesquisadora pelas disciplinas no mestrado em Extensão Rural. Os questionamentos estavam sempre associados a uma pesquisa própria que era pensada, à época, sob outros formatos investigativos. No decorrer do tempo, interpelada pelas discussões que foram sendo fomentadas no campo da educação de surdos e as problematizações apresentadas pelo orientador, dirigiu-se o olhar para as questões culturais dos surdos no contexto rural.

Por meio de colegas do GIPES e do curso de mestrado em Extensão Rural, foi possível contatar uma escola rural de ensino básico do município de Agudo – RS. Tal procura deu-se pelo interesse em pesquisar a educação de sujeitos surdos, a qual é atravessada pelas questões culturais nesse espaço de ensino inclusivo. Esta situação é resultante das poucas produções acadêmicas na área e o possível desinteresse do meio científico em olhar para o surdo no meio rural.

Para contextualizar o interesse pela pesquisa no meio rural e pelos processos de representação do sujeito surdo naquele espaço cultural específico, considera-se que “(...) é preciso demonstrar a necessidade de uma nova leitura para os processos sociais no espaço rural” (FROEHLICH, 2002, p.4). Tal postulado justifica-se pelas metanarrativas modernas que colam, no conceito da ruralidade, a ideia de um “(...) espaço por demais ‘naturalizado’ e um mundo social a ser superado em favor do progresso civilizador da urbanidade industrial.” (FROEHLICH, 2002, p.1).

Em face destas ponderações, lançou-se outro olhar para o mesmo conceito, pensando o espaço rural como um lócus cultural de produção de significados, isto é, o conceito de ruralidade integra-se ao do contexto a qual se aplica a pesquisa, o espaço rural. Froehlich (2002 p.9) salienta que “não se poderia falar de ruralidade em geral, pois esta se expressa em diferentes (heterogêneos) universos culturais, sociais, ambientais e econômicos.” Com isso, objetivou-se lançar outro olhar sobre esse espaço, investigando as verdades ali inventadas sobre os surdos. A escola foi tomada como lócus investigativo, pois se trata de um espaço onde os atravessamentos culturais da comunidade rural encontram-se e, a partir disso, produzem, em meio as relações de poder, representações sobre os surdos. Esses saberes que circulam na escola sobre tais sujeitos e, portanto, legitimam-se no exercício do poder, estão na ordem de um reconhecimento das particularidades de um saber local (JAMESON, 1997).

Até final de 2010, a escola, em que se realizou o estudo, tinha dois irmãos surdos incluídos, os quais residem na mesma comunidade rural. Já em 2011, permanece, na escola, somente o irmão mais novo, o qual frequenta a classe regular e tem acesso ao atendimento educacional especializado (AEE)⁵. Para iniciar

⁵ O atendimento educacional especializado configura-se como um espaço de ensino especializado dentro da escola inclusiva, direcionado a alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Tal proposta está transcrita na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

o estudo proposto, serviram como referência informações pré-contatadas com a escola, podendo pensar-se, aqui, desdobramentos que esse espaço de ensino infere às questões culturais de alunos surdos.

Ao considerar os Estudos Surdos em Educação como filiação teórica e aprofundar pesquisa na perspectiva dos Estudos Culturais, vislumbra-se os surdos como sujeitos políticos, culturais e usuários de uma língua própria. Sob essa representação, a pesquisa reporta-se para os processos de produção de sujeitos surdos no espaço da escola e na comunidade rural. Parte-se do entendimento de que o sujeito é produto das práticas sociais e as práticas de si mesmos, tendo em vista que “essas práticas não são (...) alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social” (FOUCAULT, 2006, p. 276):

Os efeitos de representação sobre os sujeitos surdos tomam lugar central na investigação. Cumpre destacar que representação assume, aqui, o sentido de uso da “língua/linguagem para dizer algo significativo ou representar o mundo de forma significativa para outrem” (HALL, 2005, p. 17). Expresso de outra forma, considera-se que a linguagem produz esses significados e os discursos que circulam sobre os sujeitos surdos, acrescentando-se que os significados, que são atravessados pelas relações de poder/saber, tomam legitimidade em um espaço cultural, possibilitando que se narrem e, em consequência, se representem esses sujeitos de determinada maneira. A representação é, pois, fundamental “para a própria constituição das coisas” (HALL, 1997b, p. 6).

Trata-se, aqui, de explorar como esses processos de representação sobre os sujeitos surdos estão sendo produzidos na e pela escola rural do município de Agudo-RS. Neste aspecto, tem-se o contexto rural como produtor dessas representações, ou seja, um espaço cultural onde se produzem significados, identidades e ditam-se modos de ser surdo naquele lugar. Como instrumento de coleta de informações foi adotado a entrevista semi-estruturada, que se apresenta como um recurso que não se restringe somente às questões, mas abrange as conversas informais e os vínculos que se estabelecem durante esse processo. Silveira (2002, p. 120) lembra, neste particular, a importância de

olhar as entrevistas como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise.

Para isso, a primeira providência foi o contato com os pais dos alunos surdos, bem como com um membro da comunidade em questão. Com a autorização dos pais, foi possível conversar com os dois sujeitos surdos, possibilitando compor o *corpus* analítico da pesquisa.

Para o início efetivo da coleta de dados, fez-se o pré-agendamento de um encontro, na escola, com três professores que atuam diretamente com o aluno surdo incluído que frequenta a escola no ano letivo de 2011. De posse de algumas questões semi-estruturadas, realizou-se uma entrevista com tais professores, tomando-se como direcionamento oito questões⁶ referentes às políticas públicas inclusivas e às concepções culturais dos entrevistados. Importa destacar, aqui, que as narrativas dos professores são pautadas pela experiência de ter um surdo matriculado na escola, no entanto, suas representações também estão sendo direcionadas ao aluno que já estudou nesse mesmo contexto de ensino. Agregue-se, neste ponto, que esta informação aplica-se a todo processo da coleta de dados da pesquisa.

Em continuidade, o interesse voltou-se para a comunidade rural, incluindo os pais e os filhos surdos. Por indicação dos pais dos alunos surdos, foi possível entrevistar outro morador de tal localidade. Foram dirigidas três questões de entrevista aos pais, três ao morador da comunidade e duas aos sujeitos surdos. Procurando entender os processos históricos de constituição representativa sobre os surdos, a investigação voltou-se o seu interesse sobre os discursos que vêm ditando verdades sobre eles, levantando, nessas conversas, as narrativas que vêm constituindo representações, bem como os modos de ser surdo naquela localidade rural específica.

Neste ponto, retomaram-se as concepções de significados efêmeros, os quais estão em constante processo de mutação. Nesse sentido, a importância de uma retratação dos discursos, que circulavam e circulam sobre os surdos naquele contexto rural, está na ordem de um deslocamento histórico, na busca pelo processo

⁶ Essas e as demais questões elaboradas para a busca de dados de pesquisa podem ser encontradas em anexo.

de representação que foi se constituindo ao longo do tempo. Não se trata de moldurar tais caminhos como único processo de representação, mas de procurar entender os feitos dessas representações sem tentar “interpretar o discurso para fazer através dele uma história do referente” (FOUCAULT, 1995, p.54). Considera-se, neste aspecto, que os processos culturais e de produção de significados estão sempre sendo reinterpretados dentro desse movimento transitório em um “circuito da cultura” (HALL, 2007).

Não interessa, aqui, ditar verdades acerca dos sujeitos surdos para serem adotadas como certas, de maneira a mostrar o caminho mais científico para os atores rurais que interagem em seu meio. Segue-se, nesta ótica, as palavras de Veiga Neto (2010, p.15) quando aconselha: “se você estiver mais interessado em ‘julgar’, ‘achar soluções’ ou ‘prescrever’, procure outra praia”. Certamente, foram produzidos sentidos nas relações que se estabeleceram durante as entrevistas e as conversas informais. No entanto, em meio o exercício de poder/saber, as verdades que prevalecem nas relações em questão podem ter diferentes representações.

Dessa forma, não há uma preocupação em estabelecer verdades imutáveis, mas, ao produzi-las, relativizar tais saberes em um tempo/espaço, em que ora são convenientes, ora são descartáveis.

CAPITULO II

PROCESSOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Abordar as diferentes representações históricas que constituíram verdades sobre os sujeitos surdos, aproxima-se das concepções de Foucault (1995). Para o autor, o sujeito é uma invenção discursiva, atravessada pelas relações de poder/saber. Neste sentido, as redes discursivas emaranhadas nas relações de poder vão inventando, constituindo o sujeito, ao mesmo tempo em que o sujeito produz verdades e representações, ele é também produzido por essas relações.

A chave para a compreensão da individualidade moderna (dócil e útil) no pensamento de Foucault está em se partir da noção de sujeito enquanto produção das relações de poder e saber e na identificação de tais relações. O sujeito não é dado definitivamente na história, mas constitui-se no interior dela. (FONSECA, 1995, p. 75)

Assim sendo, o foco volta-se à constituição discursiva do sujeito surdo, produzido historicamente como os outros anormais, estranhos à norma ouvinte.

A educação de surdos vem tomando, hoje, outros formatos representativos, sendo narrada e constituída com base na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reconhecida em território nacional desde 24 de abril de 2002. Ainda que a LIBRAS tenha ganhado espaço no cenário educacional nacional, a cultura surda, narrada e representada pela comunidade surda, não tem sido reconhecida no sistema de ensino inclusivo. Neste aspecto, infere-se, pelas políticas públicas inclusivas, a constituição de sujeitos surdos calcados no conceito de deficiência, ou seja, na falta da audição que marca o corpo surdo.

A representação, a qual se alude, constitui-se a partir de discursos históricos sobre a surdez, os quais narram o surdo sob uma perspectiva clínica, com propósito de reabilitá-los. Em consequência disso, muitos movimentos de resistência têm marcado o espaço da comunidade surda e as representações culturais sobre a surdez.

Diante dessas concepções, busca-se tratar, neste capítulo, o processo histórico educacional dos surdos, discutindo a constituição desses sujeitos e problematizando os efeitos dessas representações.

2.1. Digressão histórica educacional dos surdos: marcas da deficiência

As narrativas sobre a surdez como deficiência estão ancoradas à historicidade segregacionista dos modelos sociais. Cabe, pois, nesse momento traçar discussões que retratem esse cenário o qual constituiu e ainda constitui os sujeitos da falta.

Na Grécia antiga, os deficientes, vistos como seres maléficos, eram abandonados em estradas ou jogados em abismos, como meio de manter uma pureza genética social. Ainda sob uma narrativa segregacionista, na Idade Média, com o advento do cristianismo, essas pessoas eram condenadas ao sacrifício para purgação de pecados (CASARIN, 1997). Mais tarde, outro discurso tomou legitimidade, narrando os deficientes como seres divinos, “[...] como criatura de Deus” (CASARIN, 1997, p. 215). No entanto, a educação para essas pessoas não era objeto de interesse social.

Se algumas culturas simplesmente eliminavam as pessoas deficientes, outras adotaram a prática de interná-las em grandes instituições de caridade, junto com doentes e idosos. Essas instituições eram em geral muito grandes e serviam basicamente para dar abrigo, alimento, medicamento e alguma atividade para ocupar o tempo ocioso (SASSAKI 1997, p. 10).

Diante do problema da alocação das pessoas deficientes na sociedade, o Brasil começou a investir na criação de instituições especializadas. As Santas Casas de Misericórdias, espalhadas por todo o país, no século XVI, tomaram destaque pelo seu atendimento assistencialista, não somente a pessoas deficientes, mas também idosos e enfermos sem recursos financeiros.

As concepções místicas sobre os deficientes ainda permeavam as representações sociais no século VIII, no entanto, a partir do século XVI, os trabalhos realizados com as pessoas deficientes começaram a ser melhor direcionados. Tornava-se importante enquadrar essas deficiências, determinando “(...) um lugar, uma localização precisa no interior de cada conjunto” (VARELA, 2002, p.82). Sendo assim, tem-se, no caso brasileiro, a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e, mais tarde, em 1857, por convite do governo imperial, o professor Francês Edward Hernet Huet veio ao Brasil com o encargo de fundar o Instituto de Surdos Mudos no Rio de Janeiro, atendendo somente meninos.

O enclausuramento exclui de fato e funciona fora das leis, mas tem como justificação a necessidade de corrigir, melhorar, conduzir a resipiscência, de fazer retornar a 'bons sentiments'. A partir dessa forma confusa, mas historicamente decisiva, é preciso estudar o aparecimento, em datas históricas precisas, das diferentes instituições de adestramento e das categorias de indivíduos aos quais ela se dirige. Nascimentos técnico-institucionais da cegueira, da surdez-mudez, dos imbecis, dos retardados, dos nervosos, dos desequilibrados (FOUCAULT, 1997, p. 63).

No referido instituto, os surdos, narrados deficientes, estavam sujeitos a técnicas e estratégias de governo que os mantinha o mais próximo possível da norma ouvinte. Para Foucault (1997), a normação é entendida como artifícios de assimilação ao que é normal, ou seja, ao padrão social vigente. Essas estratégias estavam pautadas no processo de oralização, em que os surdos eram obrigados a falar.

Paralelo a essas estratégias disciplinares, surgiu, em nível mundial, outra proposta educativa, chamada gestualismo. Tomava forma, portanto, uma oposição binária entre as práticas de oralismo e gestualismo. No primeiro caso, havia um posicionamento pautado em um discurso clínico da reabilitação e, no segundo caso, mais tolerante, entendia-se que os surdos poderiam compor significados através da constituição linguística própria. Ainda não se propunha a formulação de uma língua oficial dos surdos, mas se conduziam as discussões para um método de linguagem.

A abordagem gestualista teve como precursor, no final do século XVIII, o abade francês Charles M. De L'Épée. O religioso, recém ordenado, foi o primeiro a estudar as concepções linguísticas do surdo, observando sujeitos que se comunicavam através do canal gestual-visual. A partir disso, L'Épée desenvolveu uma estratégia educacional calcada nesses gestos, adicionando sinais que se aproximavam à estrutura da língua francesa. Tal proposta visava ao aprendizado da língua de sinais pelos docentes, através do convívio com os surdos, para, depois, através desse meio de comunicação, ensiná-los a língua falada e escrita (LACERDA, 1998). Ainda que L'Épée tenha conseguido provar que o seu método surtia significativos resultados na educação de surdos, a abordagem oralista prevalecia fortemente na Europa.

No século XIX, marcos históricos importantes direcionaram as ações educacionais de surdos. Em 1878, aconteceu, em Paris, o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos que ainda foi pautado em uma discussão binária entre

oralismo e gestualismo. O evento contribuiu para a conquista dos surdos com relação ao direito de assinar documentos (LACERDA, 1998). Mais tarde, em 1880, realizou-se, em Milão, o II Congresso Internacional organizado majoritariamente por oralistas, os quais defendiam que o uso dos gestos dissimulava o aprendizado da língua oral. No congresso de Milão, ficou acordado que os métodos desenvolvidos com surdos, especialmente na Europa e América Latina, fossem exclusivamente oralistas. Com isso, a língua gestual foi praticamente abolida do cenário educacional mundial.

Ao problematizar as estratégias de adestramento e a constituição do sujeito a ser corrigido, Foucault (2002) discute, em *Os anormais*, o sujeito incapaz, produzido pelos discursos como incompleto, imperfeito, a ser normatizado. O filósofo apresenta uma figura que demonstrava a perversidade a qual essas pessoas, os anormais, eram tratados. Na concepção adotada, o surdo, também produzido pelo discurso da falta e, assim, da deficiência, entra na ordem disciplinar do corpo, sendo ajustado aos padrões ouvintes.

As duas palavras para descrever em grego clássico para os surdos e mudos foram *eneós* e *kofós*. JAN meio mudos e, neste sentido foi usada por Platão e Aristóteles; *Kofós*, referidas coisas, ele se refere a vácuo, ineficaz, e assim por diante. O interessante é que este termo é utilizado para além do significado de obtuso, estupidez e deficiência mental (SKLIAR, 1997, p. 17).

A tentativa de tornar o surdo normal, mesmo que atuante, hoje, em muitos discursos institucionais, não resultou em significativos avanços educacionais para o sujeito surdo. As dificuldades de aprender associavam-se ainda mais à incapacidade intelectual dos surdos, determinando que o método de oralismo se tornasse uma estratégia perversa de normalizar. Essa concepção de ensino está articulada com a representação clínica da surdez. Skliar (1997, p. 111) salienta que essa representação “significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção dos defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que à interiorização (...) da Língua de Sinais”. Nessa lógica, o surdo, sem uma língua estruturada, tornava-se dependente e, por conseguinte, subordinado aos ouvintes.

Quase um século depois do congresso de Milão, as questões linguísticas dos surdos tomaram novos olhares. Em 1957, Willian Stokoe desenvolveu pesquisas sobre as concepções linguísticas dos surdos americanos e observou que aqueles

sujeitos poderiam constituir significados e representações do mundo através da língua de sinais. Stokoe (1960, p. 67) concluiu, no primeiro artigo publicado sobre a estrutura da Língua de Sinais Americana (ASL), que “a atividade comunicativa das pessoas que usam essa língua (a ASL) é verdadeiramente lingüística e suscetível a análise micro-lingüística dos tipos mais rigorosos”. Derrubava-se, dessa maneira, a teoria de que a aquisição lingüística só poderia ser dada através da fala. Pautadas em uma cientificidade que legitima esse saber e, portanto, essas outras verdades sobre a língua de sinais, as concepções de Stokoe difundiram-se em outros estudos da área e deram espaço para uma nova concepção sobre os métodos educativos na educação de surdos.

A partir de 1960, começaram a aparecer novos estudos na área da surdez, tensionando e problematizando a abordagem oralista. Esses movimentos caracterizaram-se como uma forma de resistência, não violenta, mas de cunho científico calcado nas relações de poder/saber. Em meio a tais discussões, foi proposta, na década de 1970, a Comunicação Total como estratégia para articular o oralismo e o gestualismo. Tal abordagem, no caso brasileiro, associava técnicas como gestos, leitura labial ou visual, escrita em português sinalizado a Libras e a fala. Mais tarde, já na década de 1980, estudos lingüísticos apresentam uma outra abordagem, adotada, atualmente, pelas políticas públicas Inclusivas nacionais: o bilinguismo. A proposta em questão objetiva a acessibilidade lingüística de alunos surdos, tanto ao português escrito quanto à Língua Brasileira de Sinais. Neste caso, a língua de sinais é entendida como primeira língua e o português, na modalidade escrita, é a segunda língua dos sujeitos surdos. Como consequência, tal abordagem problematizava as alocações educacionais atuantes na época. E, a partir disso, começou-se a representar a surdez sobre um enfoque cultural, inventando, através das forças discursivas, uma cultura surda. Lopes (2004, p. 50) registra que:

O processo de normalização foi virado do avesso, ou melhor, teve uma virada epistemológica. Fala-se de surdos e se produzem surdos. O referencial de normalidade é dado sob outras orientações modernas que dizem da diferença cultural e do respeito com essa diferença [...] com o fortalecimento do discurso cultural e lingüístico, aqueles discursos foram se reconfigurando e se modernizando para poder ressurgir de outras formas.

Em maio de 1987, foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), sob direção de alguns surdos militantes. Esse marco da cultura

surda impulsionou muitos movimentos da comunidade surda para o reconhecimento dos surdos como sujeitos culturais. A resistência política educacional traçada pelos surdos vem ganhando força nos discursos acadêmicos⁷ e começa a ser representada pelo lócus sócio-antropológico e não mais clínico, da anormalidade ou deficiência que se marcava no corpo surdo. Nas palavras de Lopes (2007, p. 23), tem-se a proposição de “olhar a surdez e os surdos não pela falta, mas por aquilo que ela marca como diferente.”

Em 1999, foi realizado o Pré-congresso ao V congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos em que a comunidade surda elaborou um documento intitulado “a educação que nós surdos queremos”. A referida carta descrevia alguns aspectos educacionais vinculados à cultura surda e a importância da escola de surdos, posicionando-se contra a inclusão educacional.

22. Considerar que a integração/inclusão é prejudicial à cultura, à língua e à identidade surda.

23. Propor o fim da política de inclusão/integração, pois ela trata o surdo como deficiente e, por outro lado, leva ao fechamento de escolas de surdos e/ou ao abandono do processo educacional pelo aluno surdo.

24. Considerar que a integração da pessoa surda não passa pela inclusão do surdo em ensino regular, devendo o processo ser repensado. (A EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS, 1999, p. 6).

Tal marco histórico foi um dos propulsores para a oficialização Nacional da Língua Brasileira de Sinais em 24 de abril de 2002. Moreira e Fernandes (2007, p. 1) salientam:

A oficialização da Libras e a garantia de seu uso, como primeira língua, na comunicação, interação e aprendizagem dos surdos, ao mesmo tempo que legitima uma reivindicação antiga, tem como decorrência importantes desdobramentos na situação lingüística nacional.

Mesmo que a militância política educacional dos surdos e intelectuais da área tenha tomado destaque a partir desses movimentos de resistência, a educação nacional ainda narra os surdos sob a perspectiva da deficiência. As políticas educacionais inclusivas vêm produzindo os surdos sob um modelo homogeneizante

⁷ Um marco importante, para o campo acadêmico, deu-se, em 1996, com a criação do Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos (NUPES) da UFRGS, coordenado pelo professor Carlos Bernardo Skliar. Esse grupo era formado por pesquisadores surdos e ouvintes que militavam as questões da surdez e propunham um olhar cultural sobre esses sujeitos. Balizaram a sua abordagem teórica no campo dos Estudos Surdos, ancorados pelos Estudos Culturais.

da deficiência, categorizando-os sujeitos em graus de perda auditiva (MEC/SEESP, 2008).

Tais políticas promovem a inclusão de surdos dentro da lógica da educação especial, sob o discurso do atendimento educacional especializado (AEE). Ao narrar os sujeitos surdos dentro dessa categoria educacional, modelo inclusivo adotado nega a diferença linguística e cultural dos surdos, alocando-os junto ao discurso da diversidade. Neste sentido, diferença⁸ e diversidade tomam, diante dessas políticas, sentidos iguais, como se, no segundo termo, o reconhecimento legal e civil dos surdos estivesse na mesma ordem dos demais alunos classificados nessa categoria educacional.

O que se problematiza, aqui, é a forma como esses discursos vêm constituindo os sujeitos surdos. A diversidade, proposta pelas políticas educacionais, “(...) é ‘aceita’ e ‘promovida’, desde que as identidades do ‘outro’ sejam representadas por padrões estáticos e hegemônicos (...)” (LUNARDI-LAZZARIN, 2008, p. 122), ou seja, são formas de mascarar a condição social e política desses sujeitos, atribuindo-lhes o “direito” de estar entre os outros normais.

A promoção de uma educação bilíngue para surdos, convergente com a noção de respeito à diversidade, propõe-se a contemplar, em algumas descrições diretivas, os direitos sociais e educacionais dos surdos.

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. (MEC/SEESP, 2008, cap. VI).

Tais argumentos políticos generalizam as concepções educacionais dos surdos, contemplando a língua somente como um instrumento metodológico para tentar atingir uma finalidade: a socialização. Skliar (2001, p.17) pondera que essas “(...) políticas de integração transformam-se rapidamente em práticas de assimilação

⁸ A diferença, na perspectiva a qual este trabalho se filia, está na ordem cultural e linguística dos surdos, e não na deficiência que marca esses corpos.

ou produzem, com um efeito contrário, um maior isolamento e menores possibilidades educativas nessas crianças”.

São discursos atravessados pelas relações de poder/saber que ditam modos de se educar os surdos. Assim sendo, essas representações legais legitimam as suas verdades sobre esses sujeitos, e, portanto, constituem-nos na lógica da deficiência, também produzindo efeitos de significados que permeiam dentro e fora da escola. Desse modo, a inclusão passa a ser “o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro para que se dê um primeiro (re) conhecimento, para que se estabeleça algum saber, (...) acerca desse outro” (VEIGA NETO, 2001, p. 113).

São essas aproximações ao padrão ouvinte que normatizam e regulam os sujeitos surdos, conforme escreve Foucault (1999, p. 302): “A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo quanto a uma população que se quer regulamentar”. Sob tal ótica, a inclusão coloca-se em uma perspectiva biopolítica como uma forma de exercícios de governo, de regulação, em que se criam estratégias de manter esses alunos em um determinado território para, assim, exercerem o seu papel funcional na escola: o deficiente auditivo. Acrescente-se que não significa que a escola de surdos ou a própria comunidade esteja fora dessa concepção biopolítica, pois nada está fora dessas relações. Essas instituições também criam formas de governar, de manter o surdo cultural e político, estabelecendo normas para que isso seja possível.

Não há nada enigmático, perverso ou oculto sobre essas formações sociais. As estratégias biopolíticas são modos de impor verdades sobre as coisas e de manter legítimas tais concepções. Gadelha (2009, p. 40) expressa que “todos os regimes de verdades em uma sociedade disciplinar e normalizadora, são efeitos de relações saber/poder”, o que conduz a problematizar os efeitos produzidos por tais ações em determinados contextos, ou seja, o surdo produzido sob uma formatação inclusiva e o surdo produzido sob o ponto de vista das concepções culturais.

2.2. A educação de surdos na perspectiva cultural

É fato que a aquisição da língua de sinais pelos surdos é fundamental para o desenvolvimento cognitivo deles (QUADROS, 2008), sendo a forma pela qual a

linguagem constitui-se e permite a representação sobre as coisas. A cultura, inventada com base na língua e legitimada também pela criação de artefatos culturais⁹ dos surdos, toma espaço importante no processo de desenvolvimento deles, possibilitando a constituição de identidades políticas e culturais dentro do contexto comunitário. A surdez, narrada pela perspectiva cultural, desloca o espectro segregacionista atrelado à educação desses sujeitos e passa a entendê-los na lógica de uma diferença cultural e linguística, acabando “com as práticas de regulação subjetivadas ao modelo ouvinte (...)” (SILVA, 2000, p. 97). Perlin (2006, p. 139), por sua vez, comenta ainda que:

Por diferença entendemos o ser surdo com sua alteridade. Por exemplo, se perguntarmos: Por que os surdos querem escolas de Surdos? A resposta identifica a caminhada para a diferença: 'para tornarem-se sujeitos de sua história', saírem da exclusão, construir sua identidade em presença do outro surdo, para terem direito à presença cultural própria.

Pautadas em um saber científico, essas verdades tomam lugar nos discursos acadêmicos e circulam pelas narrativas surdas. Partindo desses argumentos e da experiência de ser surdo, grupos organizados defendem o interesse por uma educação de surdos em escola de surdos, entendendo o uso fluente da língua e as trocas entre seus pares como indispensável para o processo de aprendizagem.

A escola de surdos propõe um currículo surdo, adotando a LIBRAS como primeira língua e criando estratégias de ensino que articulem os artefatos da cultura surda no processo de aprendizagem. Neste sentido, pensar a educação de surdos fora desses formatos culturais implica um atraso no desenvolvimento cognitivo desses alunos, privando a constituição cultural e produzindo identidades sob o lócus da deficiência. Nesse contexto de ensino, não se tenciona uma educação diferenciada em conteúdos formais, mas uma educação para a diferença cultural, política e linguística dos alunos surdos.

O investimento da comunidade surda para uma educação básica em escola de surdos está na intenção de manter a constituição política cultural desses sujeitos. Camatti (2011) alerta que esses artifícios políticos podem desviar as funções

⁹ Na obra *A imagem do outro sobre a cultura surda*, Karin Strobel (2009) entende artefatos culturais com elementos que caracterizam uma cultura, tomando um lugar central na constituição de sujeitos. Reportando-se à cultura surda, a autora aponta que esses artefatos produzem identidades e modos de ser surdo, demarcando e legitimando o lugar dessa cultura. Ainda nessa obra, Strobel cita oito artefatos da cultura surda, são eles: Experiência visual, artefato linguístico, artefato familiar, literatura surda, artes visuais, vida social esportiva, artefato político e tecnologias assistivas.

pedagógicas de ensino e aprendizagem da escola de surdos, dando prioridade às questões culturais. No entanto, não há uma imposição violenta desses investimentos culturais e políticos que se articulam dentro de tal contexto de ensino, pois, o pertencimento a uma cultura demanda outras vantagens, como a segurança e a proteção, colocando as questões de ensino e aprendizagem em negociação.

Não se trata, aqui, de avaliar os “lugares” de excelência para a educação de surdos. O que se discute são os efeitos da constituição desses sujeitos no espaço inclusivo, trazendo as concepções de uma invenção cultural surda.

Para tratar do olhar que se lança, no presente estudo, sobre a invenção de uma cultura surda, seguem-se os direcionamentos teóricos dos Estudos Culturais, que entende a cultura como uma arena de significados atravessada pelas relações de poder/saber, em que se produzem identidades. A linguagem toma lugar central nessa discussão, compreendida como o meio de constituição de mundo e de representações sobre as coisas. E nessa direção, a cultura passa a ser concebida sobre outros formatos representativos, não mais como nivelamento social ou sentido estético, mas como uma invenção da linguagem e dos processos discursivos que se constituem pelas relações de poder, ou seja, essa perspectiva redireciona a noção de cultura, não distinguindo uma relação binária entre o que é cultural ou acultural, como baixa ou alta cultura, de forma que a cultura passa a ser um lugar de produção. Esse entendimento corrobora ao que Hall (1997a, p. 29) denominou virada cultural

A Virada Cultural está intimamente ligada a esta nova atitude em relação a linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado as coisas.

As diferentes formações discursivas, que o autor refere, estão na ordem das trocas de significados que se estabelecem dentro do contexto cultural. E nessa lógica de disputa de significados a serem legitimados e tomados como verdadeiros, se estabelecem formas distintas de interpretação sobre as coisas. A produção de verdades dentro de uma cultura, atravessada pelos exercícios das relações de poder/saber para, assim, legitimá-las, dita modos de ser, agir e representar esses significados.

Hall (1997b) assinala ainda que essas representações inventadas por uma cultura majoritária, no caso a ouvinte, pode ser desafiada sob efeitos de resistência. Neste sentido, os surdos colocam-se em uma posição de contra-estratégia, resistindo às imposições ouvintes e legitimando, através das relações de poder, o seu lugar cultural e político no âmbito social. Os surdos, ao narrar-se nessa perspectiva, estão produzindo significados sobre a sua cultura e dando força aos movimentos representativos da surdez como diferença linguística, cultural e política. Os efeitos desse processo de resistência estão sendo lançados no cenário educacional nacional, pressionando os formatos legais ao reconhecimento da cultura surda e “tendo como meta confrontar o modelo clínico-patológico dominante na educação de surdos” (KARNOPP, 2010, p. 155).

O surdo narrado sob uma perspectiva cultural da diferença corporifica o que Skliar (1999, p. 24) chamou de desouvitização, ou seja, uma forma de denunciar “práticas colonialistas dos ouvintes sobre os surdos”, negando as narrativas ouvintistas¹⁰ que ainda permeiam o campo educacional desses sujeitos. Esses entendimentos estão ancorados em concepções teóricas desenvolvidas pelos Estudos Surdos em Educação, que se inscreve na perspectiva dos Estudos Culturais e entende o surdo como sujeito constituído dentro de um contexto comunitário, linguístico e político.

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos (SKLIAR, 1998, p. 29).

Nessa direção, é preciso problematizar os papéis sobre os quais se constitui a escola inclusiva. Os sujeitos surdos ainda são narrados sob o ideário da normalidade, evidenciando a formação de uma alteridade deficiente, sendo assim, essas representações afastam-se do movimento contemporâneo da educação de surdos, a qual se reafirma em um processo identitário, cultural e político.

A inclusão de alunos surdos demanda aparatos legais estruturados, os quais requerem um processo bem sucedido (MEC/SEESP, 2001). No entanto, as ações

¹⁰ De acordo com Skliar (1998, p. 15) o ouvintismo caracteriza-se como “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se, que acontecem as percepções do ser ‘deficiente’, do ‘não ser ouvinte’; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais”.

curriculares, praticadas dentro do ambiente inclusivo, acabam por dissimular esses alcances legais. Enquanto as políticas públicas inclusivas revelam instrumentos que dão subsídio educacional para alunos surdos, há também questionamentos quanto às produções culturais e sociais desses sujeitos dentro do sistema de ensino. Skliar (2003, p.13) sublinha que “de fato existem pouquíssimos discursos e práticas que *incluem* a questão da deficiência em contexto cultural, político e de subjetividade mais amplo”. Thoma (2004, p. 46), por sua vez, expõe que

[...] de forma conceitual, a sociedade inclusiva pretende que todos tenham acesso às oportunidades e participação sociais, porém tende-se a reduzir, inúmeras vezes, a inclusão à experiência escolar dos alunos com as chamadas necessidades educacionais especiais nas classes regulares.

Neste sentido, a gestão democrática, ao tentar promover a igualdade, a participação de todos numa mesma escola, acaba mascarando as diferenças e, dessa forma, a gestão democrática dá suporte ao discurso da educação inclusiva, pois quanto mais democrático, parece mais inclusivo e igualitário. Assim sendo, produzem-se verdades sobre a escola inclusiva como um espaço mais justo, em que todos, inclusive os surdos, deveriam inserir-se, sugerindo, pois, que outros espaços, como a escola de surdos, são excludentes, não-democráticos.

A prescrição de um modelo educacional ouvinte, sobre as concepções inclusivas, está favorecendo a constituição de um processo normativo e generalizante, sendo que reflete “argumentos do ‘politicamente correto’, do fazer surdos mais eficazes, mais eficientes” (SKLIAR, 1999, p. 8). Assim, a escola organizada com base nessa perspectiva passa a operar como um sistema determinista de verdades. Embora essa formatação educacional esteja sendo efetivada sobre o discurso político, problematizar essas evidências dentro das escolas inclusivas torna-se produtivo no contexto de pesquisas educacionais. As discussões teóricas e práticas que surgem no campo da surdez acabam propondo um processo de mudanças, de novas viabilidades, sendo que o normal, neste sentido, pode não ser o diferente. Gallo (2005, p. 223) afirma que “educar para a diferença é abdicar de todo e qualquer controle, pois a diferença não pode ser domada, controlada, sob pena de retornar ao mesmo”.

Essas concepções vêm ganhando forma e circulando em meio a discursos acadêmicos, repercutindo no poder de ditar essas outras verdades legitimadas sobre

esses saberes. Tais produções conjecturam em movimentos de resistência e luta política da comunidade surda, preocupando-se em reafirmar o lugar da sua cultura dentro do campo social/educacional.

Assim sendo, a comunidade toma forma quando os elementos de uma cultura associam-se em interesses comuns, ou seja, pertencer a uma mesma cultura e, nela, produzir e ser produzido, está na ordem das constituições identitárias, aproximando os sujeitos às mesmas representações de significados. Para Bauman (2003, p. 15-16): “o tipo de entendimento em que a comunidade se baseia precede todos os acordos e desacordos. Tal entendimento não é uma linha de chegada, mas o ponto de partida de toda a união”. Essa união, no âmbito da cultura surda, é estabelecida pelo uso da mesma língua, pelo compartilhamento de causas políticas educacionais e fundamentalmente pela experiência de ser surdo.

Desse modo, torna-se possível pensar a cultura como lócus temporal, em que as identidades são produzidas em meio aos interesses comuns de uma comunidade. Portanto, as identidades fabricadas em diferentes esferas temporais não são fixas ou permanentes, pois há, nesse meio, um constante deslocamento de verdades, isto é, os discursos sobre determinados significados estão sempre circulando em movimentos efêmeros, possibilitando diferentes representações sobre as coisas. Conforme Bauman (2006, p. 96-97), “somos incessantemente forçados a torcer e moldar as nossas identidades, sem ser permitido que nos fixemos a uma delas, mesmo querendo”. Sendo assim, os surdos são produzidos por diferentes representações que vão sendo constituídas dentro de uma mesma cultura, ou seja, pensar o sujeito surdo como cultural ou deficiente auditivo está na ordem dos diferentes contextos em que esses sujeitos vão compondo as suas identidades, conforme esses discursos produzem-nos.

CAPÍTULO III

CULTURA SURDA E OS ATRAVESSAMENTOS DA RURALIDADE

O presente estudo toma o conceito de cultura como um campo de produção de identidades e representações e, da mesma forma, um espaço de circulação e consumo de significados¹¹. O contexto rural, em que se realiza a investigação, é, dessa forma, um campo cultural, em que os sentidos ali produzidos são legitimados pela comunidade. E é sobre tais entendimentos que os atravessamentos culturais do espaço rural aplicam-se à pesquisa. O surdo imerso nesse contexto e, como corolário, nessa cultura é representado sob discursos que circulam em tal espaço. De acordo com Baumam (2005, p. 81), o que está em jogo “(...) não é simplesmente a imagem da pessoa, mas o lugar discursivo e disciplinar de onde as questões de identidade são estratégica e institucionalmente colocadas”. Assim posto, pensar a constituição identitária do sujeito surdo atravessada pelo contexto da ruralidade situa-se na ordem das relações de poder/saber que se exercem nesse meio. As representações sobre tais sujeitos são frutos dessas relações as quais estão produzindo modos de ser surdo nesse espaço.

A partir disso, busca-se discutir, nesse capítulo, as relações que se estabelecem entre a invenção de uma cultura surda e uma cultura rural. Dessa forma, articulam-se narrativas históricas sobre a ruralidade e as representações que se conformaram sobre esse contexto. Partindo do entendimento de que as identidades são líquidas em um mundo pós-moderno, discute-se o sentido de cultura rural e cultura surda em um movimento híbrido de constituição identitária. Propõe-se pensar, além disso, como esses atravessamentos são engendrados no campo cultural, sem a intenção de inferir análises sobre esse processo, especificamente no contexto rural enfocado no estudo.

¹¹ Toma-se o conceito de consumo como meio de legitimação cultural dentro dos processos de significação. Emprega-se esse termo como uso da cultura para reafirmar essa existência. Conforme Canclini (2008, p. 70) “o consumo é visto não como mera posse individual de objetos isolados mas como apropriação coletiva, em relações de solidariedade e distinção com outros, (...) que servem para enviar e receber mensagens”.

3. 1. A produção de identidades híbridas no contexto rural

O pertencimento a uma cultura em que se produzem significados e artefatos de legitimação está na ordem da produção de identidades. Dessa forma, a identidade torna-se um efeito desse pertencimento, em que se estabelece o sentimento de proteção e segurança comunitária. No entanto, essas identidades formadas pelos discursos culturais não são fixas ou permanentes, pois se constituem em meio a diferentes representações que se movimentam conforme operam os regimes de verdades.

Adotada esta concepção, pertencer a uma cultura e, nela, produzir significados, sendo também produzido por eles, não garante um feito de constituição imutável de identidade. Vive-se em um mundo líquido-moderno, onde não há uma pureza identitária, ao contrário, as identidades estão sempre em movimento por meio das trocas com outras culturas e identidades (BAUMAN, 2007). Em face dessa lógica, os atravessamentos culturais que permeiam o espaço rural estão em constante processo de resignificação, pois “somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos (...) a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha” (HALL, 2003, p. 75).

Dessa maneira, a produção de identidades surdas é interpelada pelas diversas representações que se manifestam em um movimento efêmero dentro da sua própria cultura e fora dela. O sujeito surdo, inserido no contexto rural, passa a viver em um universo híbrido, onde diferentes culturas cruzam-se e produzem, portanto, representações distintas. As identidades constituídas nesse circuito cultural da condição pós-moderna fazem parte do processo de hibridização, sendo "(...) atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo unificadas apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural" (HALL, 2005, p. 62), ou seja, conformam vínculos e interesses comuns, no entanto, dentro de um interesse próprio de diferenciação.

Os atravessamentos culturais que circulam no processo de produção de identidades surdas operam, nessa pesquisa, na lógica cultural da ruralidade. Para engendrar esses direcionamentos, tornou-se preciso discutir os novos significados sobre o borramento de fronteiras entre rural e urbano.

Os discursos históricos, que construíram e ainda constroem a noção de ruralidade, estão colados a categorias simbólicas de uma naturalização agrícola de atividades econômicas na lógica urbano-industrial. Contudo, ao tomarem-se os deslocamentos de identidade produzidos no contexto de culturas híbridas, essas representações sociais desconcertam-se. A ruralidade, hoje, não pode mais ser tomada como um campo subordinado ao urbano, como há tempos vem sendo narrada pelas representações históricas da década de 70 e 80: “quando a pujança do desenvolvimento capitalista apontava para esse caminho de forma exclusiva e inexorável” (CARNEIRO, 1998, p. 53). Essas metanarrativas geram uma forma de generalização do contexto rural, entendendo-o como uma extensão do urbano, desconsiderando especificidades sociais e culturais que começam a serem vistas com mais atenção pelos pesquisadores da área a partir da década de 90.

Da mesma forma, verifica-se o processo de descentralização de atividades especificamente agrícolas no contexto rural, gerando outras formas de reprodução social no mesmo espaço. O desenvolvimento das novas ruralidades no campo vincula-se à expansão industrial na cidade e aos limites produtivos da zona rural, provocando uma reorganização de funções que associam as tradições culturais e o movimento da modernização agrícola. Segundo Graziano (1999), houve um significativo aumento de pessoas residentes em meio rurais, que se ocupam de outras fontes de rendimento, ou as associam às atividades agrícolas. Além disso, outros fenômenos sociais atravessam o conceito de ruralidade hoje. Pode-se inserir, nessa lógica, o êxodo rural, que acarreta outra configuração da agricultura familiar, bem como os deslocamentos de residências da cidade para o campo, influenciados pelo pensamento ecológico da década de 90.

No entanto, esse processo de hibridização cultural não extingue a noção territorial de espaço, que se conforma pela constituição de uma comunidade, na qual, além de uma aproximação geográfica¹², há interesses em comum a fim de demarcar e legitimar o espaço social e político. É, portanto, um modo de pertencimento e proteção desses atores, os quais lutam, consomem e fazem circular seus significados para, assim, manterem esse espaço legítimo e reconhecido socialmente. São forças de resistência que funcionam na lógica dos micro-poderes

¹² Esse efeito de pertencimento e proteção a uma cultura está operando, aqui, em uma lógica territorial, o que difere da condição cultural surda que não tem um espaço geográfico próprio.

que se estabelecem nessa instância social, possibilitando uma disputa de significados a serem tomados como verdadeiros. Conforme Foucault (1997), os micro-poderes praticam-se em diferentes relações sociais dentro de um tempo/espço. Os efeitos de verdades instituídas pelas produções discursivas estão sempre reconfigurando-se em meio ao exercício desses micro-poderes. Assim sendo, institui-se, no meio rural, a criação de uma identidade local. A diferença surge do efeito da constituição dessas identidades, ou seja, pertencer a uma comunidade é produzir significados em um processo de resistência para manter-se nessa diferença cultural. Gallo (2005, p.221) observa que “no interior mesmo dos jogos de poder criados para produzir identidades, pode brotar a diferença, como cogumelos brotam no campo após uma chuva, sem nenhum controle”.

Para tanto, a diferença preservada e, de certa forma, imaculada em algumas comunidades rurais pode ser representada como estratégia de resistência para manter-se cultural. Neste caso, servem como exemplos as organizações comunitárias de festejos locais que fazem circular significados legítimos sobre tal região. Para ilustrar tais narrativas, apresenta-se um dado de pesquisa desenvolvida pelo Prof. Dr. Marcos Froehlinch em uma comunidade rural do centro do estado do Rio Grande do Sul, o qual faz referência a uma festa intitulada “As carreatas de nossa região”.

Resgate histórico de uma comunidade rural – com o objetivo de melhor conhecer as origens históricas de nossa comunidade, dentro do tema ‘As carreteadas de nossa região’, entrevistamos e visitamos algumas famílias. (FROEHLICH, 2004, p. 18)

Segundo o autor, esse anúncio tratava-se de um trabalho didático desenvolvido junto com alunos de uma escola da região, o anúncio em questão encontrava-se exposto em um mural da referida festa. Observa-se que a escola coloca-se como um meio conveniente a essa comunidade para produção e representação dos significados culturais. É, pois, uma forma de consumir tal cultura, usando-a como recurso para manter a diferença.

O processo de homogeneização rural/urbano instaura a lógica de uma cultura majoritária (urbana), normatizadora, tecendo forças de regulação e governo sobre a cultura minoritária (rural). A repetição das aproximações das duas esferas sociais, na lógica da normatização à cultura urbana, cria descompassos ou resíduos

que vão dar lugar à diferença. E é sob essa diferença da ruralidade que se estabelece o processo de resistência e negociação cultural, expressa, por exemplo, pelas festas e pelas promoções culturais no campo. Yúdice (2004, p. 50) denomina esse efeito como forma performativa, acrescentando ainda que “a conveniência da cultura sustenta a performatividade como lógica fundamental da vida social hoje”.

Nessa concepção, o chamado mundo rural passa a ser pesquisado e narrado sob outros formatos representativos, ou seja, começa-se a pensar a ruralidade como espaços singulares, onde os significados, ali produzidos, tomam sentidos particulares dentro de tal contexto cultural. Desconstroi-se, em consequência, a ideia de contraste com a cultura urbano-industrial e reavaliam-se as mudanças que esse espaço vem atravessando ao longo do tempo. Não se associa mais o sentido generalizante de aculturação à mistura de elementos da chamada *farming culture* (CAREIRO, 1998) à sociedade industrial moderna. Essas duas esferas estão operando de forma singular, ainda que atravessadas pelos discursos que elas produzem e produzem-nas. As mudanças pelas quais foram reconfigurando-se os discursos sobre a ruralidade romperam com “(...) o paradigma que igualiza a cultura camponesa ao “tradicional”, “passivo” e “oposto à mudança” (CARNEIRO, 1998, p. 53). Pensar, hoje, o contexto rural é articular esse espaço a produções de significados particulares, engendradas pelos atravessamentos culturais que se articulam nesse meio. A ruralidade passa a ser representada como “(...) um processo dinâmico de constante reestruturação dos elementos das culturas locais com base na incorporação de novos valores, hábitos e técnicas” (FROEHLICH, 2004, p.15)

Faz-se conveniente que se volte, neste ponto, pensar o entendimento dos Estudos Culturais aplicados no espaço da ruralidade. Essa movimentação de sentidos, que Froehlich refere, está na ordem das produções transitórias de significados, em que as representações sobre as coisas e sobre os sujeitos vão sendo constantemente perpassadas por outros discursos efêmeros e, desse modo, essas representações são frutos das verdades que se estabelecem em meio às disputas pelo poder. Pensar as identidades constituídas, pois, determina o entendimento sobre a produção identitária híbrida e flexível desses atores sociais. Agregue-se que o surdo residente nesse espaço está atravessado por essas relações culturais, uma vez que também se configurou como sujeito da ruralidade.

Na lógica cultural, as identidades são produzidas pelos efeitos de significados que se instituem em determinado contexto. Neste sentido, os sujeitos surdos produzidos na e pela cultura surda estão também sendo constituídos na e pela comunidade rural. Esses atravessamentos geram representações sobre tais sujeitos as quais estão produzindo identidades, configurando também modos de ser surdo no universo rural.

3.2. Produzindo modos de ser surdo na ruralidade

Conforme as discussões que vêm sendo fomentadas nesse capítulo, o sujeito pós-moderno não tem mais uma identidade modelar e única, deslocando-a conforme a conveniência das situações lhe permite.

[...] o sujeito do iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno (HALL, 2005, p. 46).

Assim posto, viver em um mundo líquido moderno propicia que os sujeitos sejam constituídos por identidades híbridas, vulneráveis e passageiras, sendo que, nesse movimento, o sujeito permite-se adotar diferentes identidades em meios diversos, possibilitando, assim, um descolamento também do sentido de pertencimento cultural unitário. Diante destas considerações, propõe-se problematizar a condição cultural do sujeito surdo, o qual assume, conforme lhe convém, identidades diferentes em determinados espaços culturais. No entanto, o enfoque recai, neste ponto, nos surdos residentes no meio rural, abordagem que é privilegiada por este estudo.

Mesmo o surdo sendo um sujeito constituído por uma cultura surda, ele está também sendo produzido pela cultura rural ouvinte, ou seja, os surdos residentes em um meio rural, onde também opera a noção de pertencimento e segurança cultural, são produzidos de formas diferentes, na escola, na comunidade rural e na comunidade surda. Dessa forma, tais sujeitos assumem as identidades que lhes são instituídas e que eles próprios subjetivam nesses contextos que são distintos.

O surdo, como sujeito de uma cultura surda, não carrega consigo um lugar geográfico que marca a sua identidade no sentido de comunidade local de nascimento e pertencimento genealógico. A cultura surda é produzida e inventada

em espaços heterogêneos, diferenciados e, portanto, participar e ser produzido por representações da comunidade surda não demanda estar em um espaço de fronteiras geograficamente marcadas. Desse modo, o surdo, inserido nessa lógica cultural, está também sendo produzido pelo lugar onde essa fronteira geográfica coloca-o, ou seja, dentro de um espaço onde se configura o seu território residencial.

O que interessa problematizar, aqui, são os efeitos desses atravessamentos culturais e as narrativas do contexto rural que vêm produzindo, nesses sujeitos surdos, modos de ser, de se comportar e de agir em tal espaço.

Para tratar dos processos de representação que são constituídos dentro de um contexto cultural rural, contudo, foi preciso antes situar-se, nele, como pesquisador e, por conseguinte, como produtor de representações sobre os surdos. Hall (1997b, p. 226) explica que:

A representação é um negócio complexo e, especialmente quando se trata da 'diferença', implica sentimentos, atitudes e emoções e mobiliza medos e ansiedades no espectador, em níveis mais profundos do que podemos explicar em um modo mais simples, do senso comum.

Em face das ponderações de Hall, o modo de representar os sujeitos surdos, que, a seu modo, atravessa a investigação, também proporciona intencionalizar uma verdade sobre esses sujeitos. Tais verdades, produzidas pelo pesquisador, não são novas verdades ou verdades verdadeiras, são outras produções de sentido, outras representações. Não se atribui, aos significados produzidos nessa pesquisa, sentidos únicos e estáveis, pois eles estão envoltos nos saberes que os legitimam, podendo também serem efêmeros.

Dessa maneira, as representações sobre um sujeito surdo político e linguístico, constituído por uma cultura surda, estão na ordem das nossas representações e de uma comunidade surda que luta por essa diferença. Skliar (1998, p.11) esclarece que “a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada (...)”. O autor afirma ainda que:

A diferença, como significação política, é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante (SKLIAR, 2001, p.6).

Esse discurso dominante pode ser tomado, aqui, na perspectiva de um outro sujeito cultural que produz os surdos sob outros formatos representativos. Dessa maneira, a escola regular passa a operar sob esse outro discurso, adotando, como preleção norteadora, as políticas públicas inclusivas, que narram os surdos sob a perspectiva da deficiência. A presente pesquisa, porém, propõe olhar a escola rural inclusiva como um espaço de circulação de significados, aceitos como legítimos para o processo educacional dos surdos.

A escola rural como lócus produtivo de representações sobre os surdos tem o seu currículo pautado em uma estrutura da condição moderna e dominante pelas concepções de uma sociedade urbana. Isso se configura pelas políticas educacionais generalizantes que se aplicam em todos os contextos de ensino, sem considerar especificidades de uma cultura local. Os significados, que circulam nesse espaço de ensino, sobre como educar os sujeitos surdos, não partem de interesses pessoais ou locais da comunidade escolar, mas de um modelo educacional pré-escrito. Não se ignora, aqui, os processos de produção e auto-produção de professores diante de tais políticas, pois as representações são instáveis e flexíveis conforme as relações de poder exercem-se dentro desse contexto específico.

No entanto, o currículo escolar vem produzindo sujeitos sob um emaranhado de metanarrativas, dentre elas, a inclusão. Tais verdades estão pautadas em um processo educativo salvacionista, editado sob um discurso unificante da modernidade, fomentando a ideia de um futuro prodigioso a ser alcançado pelos alunos. Desse modo, o currículo da escola rural, assentado na perspectiva moderna, estrutura modos de se fazer a educação inclusiva como um modelo hegemônico da urbanidade.

Historicamente, o currículo da escola primária rural tem expressado a concepção de homem e de sociedade urbano-industrial. As decisões que envolvem o currículo não são decisões democráticas, nas quais diferentes interesses e manifestações culturais possam ser contemplados; ao contrário, essas diferenças são ocultadas, não recebendo importância e prestígio. O modelo privilegiado de produção e comportamento é decorrente da cultura urbana da sociedade (GRITTI, 2003, p. 136).

No que se refere ao processo educacional de alunos surdos, o currículo pensado sob a perspectiva inclusiva está produzindo sujeitos de forma determinada, pois tal instrumento de regulação “tem necessidade de impor valores,

conhecimentos e habilidades” (SILVA, 1996, p. 34). No entanto, deve-se pensar as relações de poder em meio a esse contexto de ensino, considerando que o próprio currículo é constituído permeado por essas relações de poder/saber, onde quem detém o poder de ditar verdades, institui-as nesse modelo de normalização.

(...) o currículo está centralmente envolvido em relações de poder (...) o conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado de relações de poder quanto seu constituidor. Por um lado, o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagens em relação de poder. Desta forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações sociais de poder, ao se apresentar, no seu aspecto ‘oficial’, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados (MOREIRA e SILVA, 1994, p. 29).

O currículo, por conseguinte, é um efeito das relações de poder, mas constitui também, nesse contexto, outras relações de poder. Através desse instrumento que tem como objetivo abarcar as concepções do projeto de sociedade que lhe deu origem, os sujeitos surdos são narrados e representados pela escola como sujeitos da inclusão e, portanto, sujeitos deficientes.

Dessa forma, as verdades inventadas sobre os sujeitos, pautadas no modelo inclusivo educacional e legitimadas no currículo escolar, tomam sentidos de verdade, tendo em vista que a escola funciona como uma “(...) forma ativa, uma força que também serve para legitimar as ideologias e as formas econômicas sociais” (APPLE, 1982, p. 67).

A escola rural, narrando os sujeitos surdos no registro da deficiência, está também produzindo identidades surdas pautadas nessas representações, pois o processo pedagógico é uma “‘autoprodução’, pelo qual professores e alunos não apenas aprendem determinadas informações, mas também atribuem sentidos às suas vidas, vozes, experiências e histórias” (CORAZZA, 1997, p.121). Nesta concepção, o lugar que esses sujeitos ocupam nesse espaço é marcado pela anormalidade e pelas repetidas aproximações a modelos ouvintes, em que se elege uma identidade no sentido da comparação, tomando como exemplo outras identidades já eleitas e hierarquizadas. Esse entendimento produz jeitos de ser surdo nesse espaço, subjetivando, pelos próprios surdos, identidades deficientes.

ao dizer o que 'sou', estou definindo as milhares de possibilidades de coisas que 'não sou'. Na perspectiva cultural contemporânea, então, a identidade e a diferença são invenções sociais, interpeladas pela linguagem (MACHADO, LUNARDI-LAZZARIN, 2007, s/p).

Neste sentido, o surdo produzido sob a representação da escola inclusiva está se constituindo sujeito da falta e passa a narrar-se e auto-produzir-se dessa forma em tal contexto de ensino.

A escola rural é um efeito, ademais, das representações comunitárias, porque as próprias políticas públicas atribuem-lhe esse sentido, sendo que a escola deve pensar o seu documento curricular articulado com a realidade na qual se situa (LDBN, 1996). Como decorrência, os surdos passam a ser narrados sob esses mesmos formatos representativos pela comunidade rural na qual residem, visto que tais representações circulam e são consumidas nessa localidade. Assim posto, o surdo constitui-se sujeito pelas práticas discursivas que, em meio aos jogos de poder/saber, produzem essas representações.

O surdo assume, como corolário, a identidade produzida na escola e na comunidade, mas também pode ser constituído por outros discursos, como na representação cultural surda. Os surdos colocam-se nesse entre-lugar, em que os atravessamentos culturais produzem modos diferentes de ser surdos. Para Bhabha (1987, p. 67-68), o entre-lugar:

É o Terceiro Espaço, que embora em si irrepresentável, constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo.

Em face dessa compreensão, estar nesse interstício é estar também em movimento de identidade, assumindo-a conforme a conveniência da cultura em que se está exercendo um papel social. Assim entendidas, são fronteiras culturais que não tomam o sentido de limite, mas de brechas discursivas, que permitem que as identidades percorram esse “entre-lugar”.

Pensar o sujeito surdo, nesse hibridismo cultural, é pensar o atravessamento das situações de fronteira as quais são continuamente deslocadas, dinamizando, assim, a constituição das identidades dos sujeitos surdos, foco do estudo.

CAPÍTULO IV

CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO PELA ESCOLA E PELA COMUNIDADE RURAL: TECENDO ANÁLISES

Se por um lado não há o que desvelar – pois nada está escondido - por outro lado tudo está aí para ser problematizado, (hiper) criticado, colocado sob suspeita e modificado. (VEIGA NETO, 2006, p. 88).

Passa-se a articular as análises da materialidade de pesquisa, procurando discutir os dados de forma a problematizar as representações produzidas sobre os sujeitos surdos na escola e na comunidade rural. Esclareça-se que não se pretende, aqui, traçar diagnósticos ou descobrir enigmas que estão por trás das falas dos sujeitos, entendendo-se, como Veiga Neto (2006), que o pesquisador deve atuar suspeitando, problematizando e modificando verdades que se tornam absolutas em determinados espaços. No entanto, essas outras verdades sobre os surdos, que a pesquisa vem a produzir, não são melhores ou piores do que aquelas que circulam na comunidade e na escola rural. Elas são apenas uma forma de romper com as metanarrativas sobre esses sujeitos e propor um outro modo de significar e, em decorrência, representar os surdos no campo social, educacional e político. Portanto, não se vai a campo com uma venda nos olhos a fim de descobrir algo oculto, pois nada está escondido, a ser revelado. O pesquisador trabalha com suas hipóteses, de modo a problematizar as representações que circulam no contexto investigativo e discutir, sob o lócus acadêmico pessoal, os efeitos dessas produções de sentido sobre os sujeitos surdos.

Localizado na depressão central do Rio Grande do Sul, o município de Agudo abrange uma área de 553 Km², contando, atualmente, com 17.444 habitantes, sendo 11.789 residentes em áreas rurais (IBGE, 2000). A economia da cidade é movimentada por 50% de atividades agropecuárias, destacando-se, na produção agrícola, o fumo, o arroz e o morango.

A comunidade rural, foco da pesquisa, localiza-se na linha Teutônia, a cinco quilômetros do centro da cidade de Agudo. No entanto, pela grande extensão da localidade, alguns sítios comunitários foram denominados distintamente, devendo-se, pois, destacar que o interesse da pesquisa restringiu-se à comunidade nomeada como “Famílias rurais Bento Gonçalves”. Nesse espaço, residem aproximadamente

cinquenta famílias, em sua maioria de descendência alemã, as quais trabalham na produção de fumo como atividade agrícola principal. A agricultura de subsistência é prática comum entre todos os moradores, havendo trocas de alimentos produzidos nas propriedades.

Com base nos conhecimentos prévios referidos, a ida a campo torna-se mais consistente, uma vez que o pesquisador detém informações importantes sobre a localidade, entendendo-se que os dados imprimem representações sobre os moradores da comunidade. Foram entrevistados três professores¹³ da escola e mais três moradores da comunidade rural, dentre eles, o pai e a mãe dos surdos que, ali, residem. Tais sujeitos surdos também fizeram parte das conversas que se seguiram no processo de coleta de dados, compondo a materialidade da pesquisa. As questões foram diferenciadas para cada grupo, contendo, ao todo, dezesseis perguntas, seguindo a organização semi-estruturada de entrevista, sendo todas gravadas com ajuda de recurso eletrônico. No entanto, muitas informações importantes para a pesquisa partiram de conversas informais com os pais, o morador e com os próprios sujeitos surdos.

Cabe destacar as relações interpessoais que se estabeleceram a partir do contato com a família entrevistada. Os encontros foram além do objetivo investigativo da pesquisa, permitindo estabelecer vínculos afetivos de amizade, promovendo-se outros encontros informais. Tais relações facilitaram o contato frequente com os sujeitos surdos e a sua família, fortalecendo enlaces e contribuindo ainda mais para o desenvolvimento da investigação.

Os entrevistados foram identificados pelas letras “P1” (Educadora Especial), “P2” e “P3” referindo-se aos professores e “M1” para identificar o morador da comunidade rural. Os sujeitos surdos foram identificados pelas letras “SG” (16 anos) e “SA” (12 anos). A nomenclatura dos pais seguiu a identificação de “mãe” e “pai”.

Para operacionalizar as análises, optou-se pelo agrupamento de temas abordados nas questões, dando direcionamentos específicos aos assuntos discutidos. Dessa forma, organizou-se o capítulo em dois subtítulos analíticos,

¹³ É importante destacar que dois dos professores entrevistados são moradores da comunidade rural. Dessa forma, são empregadas de algumas representações desses discursos para discutir as representações produzidas pela comunidade.

tomando-se as falas dos sujeitos de pesquisa de forma dessincronizada, utilizando-as conforme as problematizações foram sendo articuladas.

Em um primeiro momento, tem-se uma descrição histórica dos processos de constituição dos surdos, tomando as narrativas dos pais e do morador da comunidade como produção das representações sobre a deficiência auditiva dos sujeitos em estudo. Seguem-se as demais discussões ainda no que tange ao processo histórico, porém, direcionando-as para o campo educacional dos surdos, abordando-se, nessa análise, as narrativas dos professores da escola rural.

4.1. Produção histórica de sujeitos surdos na família e comunidade rural.

Tornou-se importante contemplar o processo histórico da constituição de sujeitos surdos pelos pais e, conseqüentemente, pela comunidade rural, na qual residem. Procurou-se analisar as concepções dos pais e do morador da comunidade adotando um andamento descritivo histórico em um tempo/espço, em que as representações sobre os surdos foram sendo constituídas e, por conseguinte, foram produzindo os dois sujeitos.

A família é composta por cinco integrantes, o pai, a mãe, e três filhos do sexo masculino. O primeiro filho ouvinte (22 anos), o segundo e o terceiro filho são surdos (16 e 11 anos, respectivamente). No entanto, residem, na propriedade rural, com os pais, somente os dois filhos surdos. Junto à família mora um sobrinho mais velho, que auxilia nos trabalhos agrícolas direcionados ao cultivo de fumo.

Os pais relatam que tiveram muitas dificuldades durante todo o processo de desenvolvimento de seus filhos. O mais velho “SG” foi encaminhado por volta dos quatro anos de idade ao Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEPES)¹⁴ em funcionamento, à época, na cidade de Santa Maria –RS. Os atendimentos eram feitos semanalmente e adotavam a língua de sinais como primeira língua para o aprendizado dos alunos surdos. Paralelo a esse atendimento, os pais

¹⁴ O NEPES foi um centro de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais. Tinha por finalidade dar subsídio às práticas pedagógicas das disciplinas, projetos ou programas de ensino, pesquisa e extensão vinculados ao curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. Tal espaço pedagógico foi referência no ensino especializado na cidade de Santa Maria - RS, o qual atendeu um expressivo número de alunos. Atualmente, esse espaço está inativo em função da PNEEPEI, a qual intenciona a inclusão de todos os alunos, público alvo da educação especial, em escolas regulares inclusivas.

procuravam fonoaudiólogos e médicos especializados na área que pudessem, de alguma forma, moderar a surdez profunda em que se encontrava o quadro clínico de “SG”.

Nós fomos na Dr^a (...) e ela disse que só com o aparelhinho aquele, que só aquilo ia adiantar pra ele escutar alguma coisa. (...) na fonoaudióloga que ele começou a tentar falar alguma coisa também. (PAI).

A procura por médicos especialistas na área foi constante e marcou todo o processo de desenvolvimento linguístico do primeiro filho, “SG”. O estímulo à aquisição da Língua Brasileira de Sinais era promovido pelo NEPES, mas, ao mesmo tempo, havia uma forte tendência à oralização por parte dos pais e dos médicos da área. Segundo relatos do pai, as informações sobre o desenvolvimento linguístico dos surdos ainda eram insuficientes e, por esse motivo, muitas dúvidas acompanharam as decisões tomadas, naquela época, sobre a educação e a socialização de “SG”. O pai argumenta que a escolha pela oralização do filho foi reforçada pela falta do ensino da língua de sinais aos pais, o que dificultava a comunicação com o filho.

O que que adiantava ensinar os sinais pro “S1” se não ensinavam pra nós? Uma vez nós tivemos uma aula com a professora¹⁵ (...), mas não adiantou né, a gente não aprendeu tudo em um dia. (PAI).

No mesmo período, a mãe estava grávida do terceiro filho. Quando “SA” nasceu, a descoberta da surdez dele chocou os pais, que seguiram as mesmas estratégias de oralização utilizadas com “SG”. Por meio do Sistema Único de Saúde (SUS), os pais adquiriram aparelhos auditivos para os filhos. A mãe relata que os filhos não conseguiram adaptar-se aos respectivos aparelhos: *“a médica dizia que era pra colocar o aparelho nos guri, mas o que eu ia fazer se eles tiravam, botavam fora? Eles não gostavam, fazer o quê?”*

Com o passar do tempo, os pais conseguiram consultas em uma clínica especializada na cidade de Bauru-SP. À época, “SG” não frequentava mais o NEPES, sendo submetido apenas aos métodos oralistas de ensino e aos recursos clínicos para aumentar as possibilidades auditivas. Foram duas viagens ao interior

¹⁵ A referida professora é surda e, hoje, atua em uma escola de surdos na cidade de Santa Maria - RS.

paulista até serem encaminhados para especialistas na cidade de Porto Alegre/RS. Após alguns anos de acompanhamento clínico e fonoaudiológico, os pais conseguiram, através do SUS, o implante coclear (IC) para os dois filhos.

Segundo a página virtual do IC, o Implante Coclear se configura-se como uma prótese eletrônica de alta tecnologia, usado para estimular fibras do nervo auditivo, possibilitando a decodificação sonora das pessoas com deficiência auditiva. Esse instrumento é composto por uma parte interna, que é inserida cirurgicamente no ouvido interno, sendo composta por uma antena com ímã, um receptor e um estimulador, além de eletrodos de estimulação, e outra parte externa que se constitui por um microfone direcional, um microprocessador e um transmissor.

Esse dispositivo não garante uma audição efetivamente funcional às pessoas com surdez profunda. A provocação dessas sensações auditivas, muitas vezes, não é compreendida pelo usuário do implante, principalmente por dificuldades na decodificação do som e na assimilação com o significado, o que pode ser observado durante as conversas informais com “SG” e “SA”. Na maioria das vezes, a comunicação deu-se por meio de leitura labial ou pelo uso de alguns sinais em LIBRAS ou gestos. No entanto, os pais afirmam que os filhos atingem, atualmente, um nível de audição de 20 decibéis, configurando um modelo normal, segundo os parâmetros médicos. *“Eles não escutavam nada antes, o implante faz eles escutar igual a nós, é normal agora”* (PAI).

A busca pela normalização é um discurso frequente em todo o processo histórico de constituição desses sujeitos surdos. Essas representações, conformadas pelos pais, são efeitos do caminho histórico que permeou, com maior intensidade, o modelo clínico terapêutico. Skliar (1998, p.15) comenta que esses discursos configuram-se como um processo de ouvintismo sobre os surdos em decorrência das “representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos”. Lopes (2007, p. 102) completa afirmando que:

O ouvintismo pode ser colocado como um conjunto de práticas culturais, materiais ou não, voltadas para o processo de subjetivação do 'eu' surdo. Essas práticas deixam marcas visíveis no corpo, assim como imprimem uma forma, um tipo de disciplina e de sujeição surda aos valores, padrões, normas, normalidade e médias ouvinte.

A norma é um princípio ou regra imposta por determinado contexto social, sendo que, através de um modelo padrão de normalidade, direcionam-se ações em

busca de aproximações. Dessa forma, os discursos clínicos sobre a surdez constituíram representações de alcance a uma normalidade ouvinte, com o propósito de uma adaptação social. Skliar (1997, p.11) analisa que esse processo de ouvintização busca

(...) dar a prioridade ao poderoso discurso da medicina frente à débil mensagem da pedagogia, explicitando que é mais importante esperar a cura medicinal encarnada nos implantes cocleares, que compensam o déficit de audição através de mecanismos psicológicos funcionalmente equivalentes.

O saber privilegiado que circula através das narrativas clínicas faz funcionar tais forças discursivas. Essas representações, que circulam e são consumidas, legitimam-se pelas relações de saber/poder que se exercem nos diferentes contextos sociais. São, portanto, verdades constituídas por essas relações e adotadas como autênticas e únicas a serem representadas. Instituem-se, nesses discursos, quem está e/ou não dentro dessa normalidade.

A norma é um jogo dentro das normalidades diferenciais. O normal é o primeiro e a norma se deduz dele, ou se fixa e cumpre seu papel operativo a partir do estudo das normalidades (FOUCAULT *apud* CASTRO, 2004, p. 73)

A normalização dos sujeitos surdos está na ordem das concepções clínicas terapêuticas da surdez e, assim, na ordem das representações formadas pelos pais. Constituídos nesse lugar discursivo, os surdos passam a fazer parte de um processo de normação, sendo confrontado com o parâmetro da normalidade: o sujeito ouvinte. Em consonância com Menezes (2011, p. 64): “tomando um modelo geral como referência, busca a normalização, pelo enquadramento à norma, daquele que escapa ao molde”. Adotada tal perspectiva, os surdos são constituídos como sujeitos anormais, incapazes, inseridos no registro da deficiência.

Essa discussão corrobora os discursos dos pais e do morador local, os quais se referem aos sujeitos surdos como deficientes auditivos¹⁶. Tais representações,

¹⁵ A distinção que referencio nessa pesquisa, entre sujeitos surdos e sujeitos deficientes auditivos, esta na ordem da constituição e representação desses sujeitos. O surdo passa a ser, nessa pesquisa, o sujeito que constitui sua identidade a partir de uma cultura surda, imerso em uma comunidade, em que os efeitos de pertencimento inferem na diferença lingüística e política desses sujeitos. Já o sujeito deficiente auditivo é constituído pela falta que marca o corpo surdo, e portanto, a partir de uma deficiência.

produzidas pelos discursos clínicos, tornaram-se verdades legítimas no contexto rural em que se insere a pesquisa. A circulação dessas representações na comunidade rural esteve permeada por alguns discursos midiáticos, no entanto, segundo os próprios moradores¹⁷, foram produzidas principalmente pelas narrativas dos pais desses sujeitos. Torna-se, portanto, um círculo de representações em que as verdades sobre os sujeitos surdos, produzidas pelos especialistas clínicos, foram significadas pelos pais e propagadas na comunidade em que residem.

Em face destas observações, entende-se que as representações sobre os surdos produzidas no contexto da comunidade rural estão na ordem do exercício de micropoderes, em que as verdades são legitimadas em meio às relações, ou seja, os pais e os professores residentes na comunidade rural validam o discurso da deficiência através do exercício de um saber privilegiado de suas ações (profissionais e pessoais) e, logo, do poder de ditar essas verdades a serem seguidas e representadas pelos demais moradores da comunidade. Foucault (1995, 243) aponta que “[...] aquilo que define uma relação de poder é um modo de ação que não age imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação”, dado que é corroborado pelas narrativas do morador entrevistado pela pesquisadora, o qual se refere, em muitos momentos, às narrativas dos pais dos surdos como parâmetro para descrever as suas representações sobre tais sujeitos: *“Eles dizem que os filhos são deficientes auditivos né, é assim né que fala, porque o mais novo vai na APAE¹⁸, né, o outro também já foi”* (M1).

Nesse sentido, esses significados são produções discursivas que constituem identidades e modos de ser surdo nesse espaço, em um movimento efêmero, situado por esses micropoderes. Para Foucault (1994, p. 733), o sujeito é constituído

através de práticas de sujeição, ou, de uma maneira mais autônoma, através das práticas de liberação, de liberdade, como na Antigüidade, a partir, é claro, de um certo número de regras, estilos, convenções, que se encontram no meio cultural.

¹⁶ Dentre os moradores dessa comunidade, inserem-se dois professores da escola rural, os quais também fizeram parte da pesquisa.

¹⁷ APAE é a sigla de Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Tal instituição é constituída por múltiplos profissionais das áreas médica e pedagógica voltados ao atendimento especializado a pessoas com deficiência mental, sensorial ou síndromes associadas.

São essas convenções, regras e verdades instituídas no contexto cultural da ruralidade, na qual se insere pesquisa, que produzem identidades subjetivadas por esses sujeitos surdos. Os processos de significação dos sujeitos organizam-se através das forças discursivas que se dão nas relações estabelecidas nesse meio, sendo que “é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber (FOUCAULT, 2001, p.45).

Adotada esta compreensão, os pais também são produzidos por discursos que circulam na comunidade rural e constituem-se sob essas narrativas. “M1” comenta: *“sempre soube deles correndo atrás de médico pra esses guris. São gente batalhadora mesmo”*. Essa representação sobre os pais dos sujeitos surdos também foi recorrente na fala dos professores, moradores da comunidade. Tais representações sobre os genitores produzem modos de ser e agir em seu contexto, imprimindo-lhes também a noção de força, superação e sofrimento pela deficiência dos filhos. Essas articulações podem ser observadas nas ações dos pais, as quais reforçam a ideia de luta ou coragem diante das dificuldades dos filhos. Como líder comunitário e representante local, o pai sugeriu a organização de um jantar beneficente em favor da APAE de sua cidade. Tal proposta, divulgada e justificada pela frequência do filho à instituição, reforçou as narrativas sobre os filhos como deficientes auditivos, pois a APAE está historicamente ligada a essas representações discursivas.

Há, desse modo, uma associação automática que relaciona as APAEs à deficiência mental, à incapacidade, ao tratamento especializado clínico e pedagógico e, por analogia, à mesma condição histórica da deficiência dos sujeitos surdos. Eis que, conforme as palavras de Moraes (2008, p.33), “no emaranhado das práticas discursivas, estes sujeitos são alojados numa história que os constituem como os estranhos, os outros, os anormais...”

Ainda sobre a ação comunitária em favor da APAE, o pai comenta alguns processos da organização

Nós tivemos apoio de muita gente. Eu fui lá na madeireira aquela (...) e eles não iam ajudar, aí eu disse que era em benefício da APAE e eles perguntaram porque eu lá do interior estava fazendo isso. Eu respondi que tinha dois filhos deficientes auditivos. Na hora ele me mandou ir lá no mercado pegar (...) de carne que eles iam lá pagar depois.

A sensibilização do comerciante fica evidente nesse excerto e reforça a representação que os pais produzem sobre os filhos, afirmando-os deficientes. O jantar comunitário também é uma forma de fazer circular as verdades que os pais produzem sobre os filhos, verdades que são consumidas e representadas pelos moradores locais.

Da mesma forma e nessa mesma ordem, os sujeitos surdos são constituídos pelo discurso referido que produz identidades deficientes e constitui representações sobre eles mesmos, narrando-se também nesse registro. Ao serem produzidos pelas verdades inventadas nos enunciados dos pais, dos professores e dos moradores da comunidade rural, tais sujeitos surdos também se representam nesse discurso, o que ficou evidenciado nas respostas de “SG e SA” quando foi-lhes perguntado sobre a preferência linguística. Os dois responderam, oralmente: *“gosto mais falar, não gosto sinais”*.

Essas falas estão vinculadas a todo o processo histórico de constituição desses sujeitos, sendo um efeito das representações produzidas sobre eles. O uso da língua portuguesa foi adotado como principal meio de comunicação e, em decorrência, como a primeira língua para eles – indivíduos surdos. O português é tomado como fundamental e de importância maior para a aquisição linguística dos sujeitos surdos, sendo referenciado como única possibilidade de inclusão social.

Um dos maiores mitos, de natureza autoritária, (...) é de que vivemos em uma sociedade homogênea, dotada de apenas poucos grupos étnicos (negros, brancos, índios e mestiços), e com o predomínio de apenas um idioma, ou seja, a língua portuguesa (CHAUI, 2000, p. 13).

A mãe corrobora os efeitos desse comportamento, quando compara o uso da língua de sinais em um grande centro urbano e na cidade/comunidade em que residem.

Lá em Santa Maria eles podem se encontrar se comunicar entre eles com os sinais, porque tem bastante né, mas aqui como que vamos fazer? Os guri vão pra Agudo lá no centro e como que vão entender eles? eles não entendem que os guri tem esse problema. Só falando mesmo.

A escolha dos pais pela oralização dos filhos tem se sustentado sob essa justificativa, alegando também o difícil acesso dos filhos às comunidades surdas, organizadas em grandes centros urbanos. A cidade de Agudo não tem registro de

associações ou escolas de surdos, o que dificulta ainda mais o processo de aquisição linguística da primeira língua (LIBRAS) por parte dos dois jovens. Em conversa informal, o pai relata que conheceu a escola de surdos de Santa Maria-RS e que devido às dificuldades de deslocamento e acesso optou por não encaminhar os filhos para a instituição. Esse relato está associado a problemas de transporte/deslocamento aos grandes centros, onde a circulação e o consumo da cultura surda são mais recorrentes. No entanto, o pai ainda destaca como justificativa maior quanto à aquisição e ao domínio de LIBRAS porque a considera como uma dificuldade de socialização dos filhos em relação à comunidade local, em que residem.

A participação, o uso da LIBRAS, a experiência visual e a aliciação política na comunidade surda é condição para a apropriação cultural no contexto da escola de surdos, ou seja, a cultura surda constitui-se diante dessas ações e artefatos que legitimam a sua existência. A ideia de desenvolvimento linguístico está intimamente vinculada ao contato entre os surdos, dentro de uma comunidade linguística, política e cultural, tendo em vista que, para Bauman (2003), pertencer a uma comunidade é compartilhar os mesmos interesses sociais, culturais e políticos. O autor completa que esse pertencimento:

É um 'sentimento recíproco e vinculante' 'a vontade real e própria daqueles que se unem', e é graças a esses entendimentos, e somente a esse entendimento, que na comunidade as pessoas 'pertencem essencialmente unidas a despeito de todos os fatores que as separam' (BAUMAN, 2003, p. 15-16)

Nessa lógica, a linguagem comum a essa cultura e operacional nesse sistema de produção de representações é o meio pelo qual se fazem circular, em um processo efêmero, tais significados. Pertencer a uma cultura, estar imerso nos sistemas de significação, produzindo e sendo produzido pela linguagem está na ordem do encontro, das relações e, conforme o autor manifesta, da união pelos interesses comuns. Dessa forma, o contato com pares surdos é fundamental para que haja um desenvolvimento linguístico, político e cultural dos sujeitos.

A representação da surdez pautada nessas organizações está alicerçada na invenção e na legitimação da cultura surda, em que se consolida o entendimento e a diferença da constituição de sujeitos surdos e sujeitos deficientes auditivos. Silveira (2000, p. 177-178) explica que:

As representações da surdez que se inspiram num modelo antropológico e atualmente buscam um horizonte de legitimação nos Estudos Culturais, vêem a comunidade dos surdos como possuindo uma cultura com traços distintivos peculiares, com uma Língua própria (a Língua dos Sinais) e, em consequência, formas particulares de organização e de representação[...].

Desse modo, é evidente o distanciamento da aquisição cultural, linguística e política dos surdos que residem no espaço rural em estudo. Tais sujeitos são constituídos por identidades deficientes, pautadas nos discursos ouvintistas que os produzem no cenário cultural do qual participam. Porém, não significa que eles não sintam os mesmos efeitos de pertencimento e conforto cultural de uma comunidade surda. A produção de identidades no contexto rural, pois, em um meio cultural local, está na ordem “de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções” (SKLIAR, 1998, p. 28). E, nessa ordem, tais sujeitos constituem alteridades sob o discurso dos anormais, limitados ao conceito do ouvido incompleto, incapaz. Mais uma vez, destaca-se que tal condição e/ou papel dentro desse cenário cultural não agride ou desconstrói o sentido de pertencimento desses sujeitos. Não há, portanto, uma imposição desses significados de forma pejorativa, há, isto sim, uma aceitação da condição surda e da deficiência subjetivada por eles. De acordo com Skliar (1999, p. 18), “a alteridade resulta de uma produção histórica e lingüística, da invenção desses Outros que não somos, em aparência, nós mesmos. Porém que utilizamos para podermos ser nós mesmos”, de tal modo que a constituição de identidades e alteridades deficientes são produtos dessa cultura.

No entanto, mesmo incentivados pelas práticas oralistas na escola, na comunidade e na família, os sujeitos surdos empregam com pouca frequência a fala. Em muitos momentos, foi possível perceber o uso de alguns sinais ou gestos, principalmente em conversas entre os dois irmãos surdos. Isso também foi observado na comunicação com o irmão mais velho, ouvinte. Segundo ele, essa comunicação em sinais, com os irmãos surdos, só acontece quando os pais não estão por perto. O pai alega que o uso de sinais ou gestos dificulta as relações interpessoais com a comunidade local, referindo-se ao contato com as crianças ou os jovens ouvintes, vizinhos da propriedade.

eles brincam pouco juntos, só quando tem reunião do conselho ou quando sai uma festividade, aí o mais pequeno brinca um pouco com os outros

pequenos. O mais velho fica mais com nós. Os guri se comunicam falando com os outros ali né, mas não se falam muito não, é pouco o contato.(PAI).

Por mais que haja a busca pelo pertencimento à comunidade ouvinte, tentando parecer o outro e aproximando-se dessa norma, os sujeitos surdos encontram dificuldades pela sua condição deficiente da surdez. Bauman (2003, p. 9) considera que “comunidade é nos dias de hoje outro nome do paraíso perdido – mas a que esperamos ansiosos retornar, e assim buscamos febrilmente os caminhos que podem levar-nos até lá”. A língua falada, princípio básico para a inserção no contexto comunitário não é domínio dos sujeitos em questão e, assim, torna-se barreira para efetivar o sentido de conforto no espaço a que pertencem. Há uma busca não intencional desses sujeitos por serem aceitos em sua comunidade e, para isso, é preciso estar em conformidade com as regras impostas por ela, priorizando a necessidade de ouvir e falar.

4.2. Pensando o sujeito surdo pela escola rural

Discute-se, em continuidade, a constituição de sujeitos surdos pela escola rural, na qual “SA”, atualmente, estuda e “SG” frequentou até o nono ano do ensino fundamental.

Segundo relatos dos pais, “SG” iniciou a educação infantil em uma escola localizada na zona urbana da cidade de Agudo. Por volta dos oito anos de idade, devido à distância da escola e a falta de transporte público, “SG” foi encaminhado à escola rural que se localiza a, pelo menos, três quilômetros de sua residência. Na época, não havia educador especial e o processo de oralização já era estratégia de ensino predominante na escola. “SA”, por sua vez, sempre estudou na mesma escola rural e, atualmente, cursa o quinto ano do ensino fundamental.

A escola situa-se, aproximadamente, a quatro quilômetros do centro da cidade de Agudo, atendendo alunos da localidade rural de linha Teutônica até o nono ano do ensino fundamental.

A instituição possui um sistema de ensino temático em que os alunos deslocam-se para as salas de aula onde as disciplinas são ministradas. Segundo “P2”, esse sistema permite que os alunos identifiquem-se com os conteúdos, promovendo uma melhor interação com o professor e propiciando um conforto maior

na sala de aula. Tal organização de ensino está assegurada pelas Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo (2001), corroboradas pelo Conselho Nacional de Educação (2001), dando provimentos que atendam as reivindicações dos movimentos sociais do campo. A garantia legal possibilita que a escola organize-se de forma autônoma, viabilizando a implementação de ações pedagógicas contextualizadas, a formação diferenciada para professores e a valorização e o reconhecimento da diversidade no meio rural.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996) e o Plano Nacional de Educação (2011-2020) também dispõem considerações importantes referentes à educação no campo.

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos na zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LDBN, 1996)

Meta nº 1. Ensino Fundamental: defender a universalização do atendimento escolar, as condições de acesso e permanência à escola, o fim das escolas unidocentes, o transporte escolar para alunos e professores, a organização curricular e a formação de professores (...). (PNE, 2011-2020)

A organização educacional no campo encontra-se ancorada por um respaldo político que legitima verdades sobre tal contexto de ensino. São, significados que circulam e se fazem valer nesse sistema, são constituídos sobre discursos da valorização cultural no meio rural, atribuindo-se à escola deveres e ações que fazem funcionar esse discurso. Sob esta perspectiva, a escola rural apresenta-se como produto dos documentos legais e produtora de identidades, constituindo sujeitos nos moldes prescritos por essas políticas.

Art. 2. (...) A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva, que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (DOEBEC, 2001).

A valorização da diversidade no campo pauta-se na constituição dessas identidades e, nesse movimento, a escola não se configura apenas como um espaço montado histórico e socialmente “para organizar as experiências de conhecimento de crianças e jovens com o objetivo de produzir uma determinada identidade individual e social. Ela, de fato, [...] funciona dessa forma (...)”. (SILVA, 1995, 184).

Dessa maneira, a escola rural configura um locus privilegiado de produção de sujeitos surdos, onde as representações sobre eles estão alicerçadas nas políticas públicas inclusivas, constituídas sobre o discurso da diversidade.

Compete referenciar, nessa pesquisa, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em vigor desde 2008 em todo território brasileiro, considerando-se tal documento legal como um instrumento político de legitimação de verdades produzidas sobre a educação especial, direcionando o interesse dessa pesquisa às concepções sobre sujeitos surdos. Nesse momento olho para a escola produzindo sujeitos, tomando a política pública como agenciador dessas produções.

Ao lançar um olhar sobre os modelos de estruturação da escola moderna, inventada pelos processos de representação que visam à constituição de sujeitos dentro dos padrões da normalidade, Lunardi (2001, p. 28) afirma que:

Na perspectiva da modernidade, o sujeito inacabado, incompleto, alcançará através do projeto educativo moderno-e aí está a escola para efetive-lo- sua plenitude, sua essência, constituindo-se assim no modelo instituído pela filosofia ocidental: um sujeito consciente, centrado, reflexivo, crítico e, por que não dizer normal, já que o projeto moderno opera no sentido de fabricar o sujeito de seu projeto.

A escola passa a ser um espaço de salvação de sujeitos incompletos, atuando sobre estratégias disciplinares que visam a obter a formação de sujeitos únicos e centrados, fazendo-se “necessário um projeto pedagógico que o tire da minoridade e o transforme num dono de sua própria consciência e um agente de sua própria história” (VEIGA-NETO, 2000, p.50). Nesse entendimento, a constituição do sujeito moderno esta pautada em uma inserção cultural, social, política e econômica, que se enquadre nos modelos vigentes em determinado tempo/espaço. As políticas públicas inclusivas são pensadas a partir dessa estrutura escolar da modernidade, definindo modelos e “engavetando” categorias da anormalidade.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (MEC/SEESP, 2008, p. 9).

Adotada tal ótica, os surdos são colocados no grupo, categoria ou “gaveta” da deficiência, homogeneizando a sua condição às demais anormalidades encontradas na escola. A classificação desses sujeitos está alicerçada no discurso político da diversidade, propondo contemplar, com esse termo, todos os atravessamentos culturais, políticos e linguísticos que circulam na escola. Dessa forma, o respeito à diversidade torna-se uma dissimulação da diferença surda, procurando manter esses sujeitos em uma contenção normativa. A diferença entendida, aqui, dentro de um processo histórico, cultural e político de constituição de sujeitos surdos é, portanto, descolada do sentido pluralista da diversidade. Esse entendimento distancia-se do conceito abordado na política educacional inclusiva, que toma a diferença como sinônimo da diversidade e, por conseguinte, referencia os surdos sobre o discurso da deficiência.

Dessa forma, as ações dos professores, sujeitos da pesquisa, se estabelecem sobre o discurso desse projeto educacional, representando os surdos dentro da lógica normativa.

Eu to procurando fazer resumos das matérias com ele, porque que tem muitas coisas que ele não entende, que ele não compreende (...), ele tem que ser com palavras bem soltas e bem explicadas para compreensão entende, mas ele vai indo, vai indo. (...) até inclusive, prova ele tava, até então levando para fazer em casa (P1).

Ele sabe que na minha aula ele sempre tem que sentar com alguém pra poder escrever, e essa pessoa sempre ajuda ele, (...) então geralmente ele troca né de pessoa assim, não é sempre a mesma pessoa que auxilia ele, eu pergunto assim: quem vai sentar com o AS hoje? Ou ele coloca a classe dele onde ele quer sentar ou a pessoa senta do lado e ajuda ele. E eu sempre digo: letra bonita para ajudar. Ele vai lendo no caderno o que o colega vai escrevendo e as palavras difíceis eu escrevo no quadro (P2).

Há um reducionismo no ensino desse aluno, associando a condição surda a dificuldades da aprendizagem ou até mesmo à deficiência cognitiva. Tais representações sobre os sujeitos surdos estão associadas aos atravessamentos linguísticos apresentados pelo aluno, o que, inevitavelmente, redundará nos problemas na aprendizagem. Lane (1992, p. 23) explana que os surdos, ao serem

considerados fisicamente deficientes, “faz com que surjam algumas características indesejáveis da sua personalidade, tais como: raciocínios confusos e comportamentos impulsivos”.

Referindo-se a educação dos filhos, a mãe comenta que as dificuldades para aprender determinados conteúdos são recorrentes *“do problema deles, porque não é fácil pra eles acompanhar todo mundo”*. As estratégias educacionais dos professores são efeitos das narrativas políticas sobre os sujeitos surdos e das representações produzidas pela família: *“Os pais querem que a gente fale com eles, porque em casa eles não usam sinais”* (P3). As duas narrativas reforçam a condição deficiente dos surdos, promovendo a circulação e o consumo desses significados também pelos colegas de classe e, como decorrência, os sujeitos surdos passam a ser constituídos sob a lógica da tolerância social, do ajudar e do aceitar o outro em sua condição anormal. Lunardi (2003, p. 181) assinala:

Para buscar a ordem e manter a tranquilidade dos demais, é preciso continuar demarcando as linhas divisórias e as balizas entre nós – os normais, os capacitados, os iguais - e eles – os anormais, os diferentes, os descapacitados. No entanto, essa demarcação de território vê-se travestida sob o slogan da igualdade, da homogeneidade e da tolerância, em especial por esta última, que nos convida a aceitar e conviver com a diferença.

Pautada por esta concepção, a inclusão educacional toma sentido dessa tolerância, do aceitar o outro em sua diferença, dificuldade ou incapacidade. São estratégias políticas que se legitimam em meio às relações de poder/saber, instituindo verdades sobre como ensinar e representar os sujeitos deficientes, dentre eles, os surdos.

O planejamento educacional inclusivo opera como um investimento da biopolítica, como um mecanismo de controle sobre esses outros. São meios de prescrever normativas para regular as ações em um sistema de prevenção do risco, nomeando e governando os sujeitos que não se enquadram dentro da norma estabelecida. Trata-se de um saber privilegiado que promove o exercício de poder para fazer funcionar as forças discursivas. Nessa perspectiva, a inclusão passa a ser um instrumento de regulação e de governo, procurando manter esses sujeitos, público da educação especial, em uma normativa, categorizando e definindo o seu lugar no contexto institucional. A escola é, desse modo, um espaço onde essas forças discursivas fazem funcionar a norma disciplinar, tomada como um campo em

que o controle ou o governo opera “por vários meios, com que determinados fins sejam atingido” (FOUCAULT, 1990, p. 284).

Entretanto, é preciso demarcar que as ações políticas na lógica do investimento do biopoder não tomam um sentido violento. Trata-se de uma dominação consentida pelos que sofrem tais ações, pois “quem está sujeito a um campo de visibilidade, e sabe disso, assume a responsabilidade pelas restrições de poder; ele as faz agir espontaneamente sobre si mesmo” (FOUCAULT, *apud* PONGRATZ, 2008, p. 28). É uma forma de auto-governo, a qual é instituída sutilmente por essas políticas e faz funcionar os processos pedagógicos na maquinaria escolar.

A norma, imposta sob regras prescritas pelas políticas em comento, torna-se um modelo para direcionar ações e produzir representações dentro do contexto escolar, ou seja, a partir do estabelecimento de uma norma, constituem-se práticas de normalização, possibilitando apontar quem se insere ou não nesse modelo.

O sujeito surdo é colocado nessa lógica, ocupando o lugar do anormal no contexto de ensino. Contudo, não há um modelo ideal ou perfeito do que é ser normal, pois isso, por si só, já se poderia inferir uma anormalidade. Portanto, a existência de uma norma é tomada como parâmetro de medida ou de aproximação a esse modelo e, no caso dos sujeitos surdos incluídos, a aproximação é representada pela distância à regra, ou seja, no discurso da anormalidade.

A inclusão educacional é uma estratégia política que nomeia e controla os ditos diferentes, dando-lhes um lugar no espaço de ensino em nome de uma ação governamental justa, inclusiva e ética.

Na medida em que trago o diferente para o grupo dos ditos normais faço um mapeamento de suas possibilidades e limites no processo de torná-lo um normal. Quando esse processo começa a mostrar como são esses sujeitos, passamos a marcá-los como incapazes, lentos, exóticos de uma forma ainda mais excludente do que a tão criticada separação em classes iguais (VEIGA-NETO, 2001, p. 107).

Não cabe, aqui, tomar posição contra a inclusão, mas, a partir da problematização proposta pelo autor, referir a educação de surdos nesse sistema de ensino e questionar os modos de produção desses sujeitos no contexto em que se aplica essa pesquisa. Dessa forma, entendem-se as narrativas dos professores como efeitos das forças discursivas políticas que atuam na escola, as quais ditam

verdades sobre a educação de surdos e, conseqüentemente, modos de ser e se constituírem surdos nesse espaço.

Essa repercussão nas representações sobre os sujeitos surdos pode ser observada nas narrativas dos professores, os quais aprovam as ações políticas de inclusão. Segundo “P3”, o respaldo político educacional é condizente com o ensino inclusivo da escola, pois oferece “*cursos de capacitação para os professores, e recursos para a sala de AEE, para ajudar o aluno a entender os conteúdos de sala de aula*”. Vincula, diretamente, nesse discurso, a responsabilidade do ensino ao educador especial, aceitando o atendimento educacional especializado como um recurso de recuperação ou reforço do aprendizado. O aluno surdo é acomodado, conforme a própria política, no discurso da educação especial, necessitando de atendimento/reforço, narrado sob o registro da falta e da incapacidade educacional.

Neste sentido, a surdez é representada como uma marca do corpo, uma falta sensorial, que deve ser considerada no processo de aprendizagem do surdo. Há uma necessidade coletiva, na escola, em adaptar ações em função da reabilitação, convertendo-o em um sujeito capaz de aprender. Essas ações tomam como parâmetro a normalidade ouvinte e, por isso, a cura ou a transformação desses sujeitos está no processo de ouvintização.

Esses dias eu observei a aula de português, ele tava sentado lá no fundo (aluno surdo), a professora ditando, falando para os outros assim, daí agora to procurando fazer com que ele sente na frente da professora, e que ela fale um pouco mais devagar para que ele consiga. (P1).

Essa descrição pedagógica reforça a representação deficiente sobre sujeitos surdos, dissimulando o sentido de inclusão escolar, associando-a a uma adaptação das ações docentes. Lopes (2007, p.54) pondera que “a pessoa ‘deficiente auditiva’ (...) é a base para a construção de ‘teorias’ sobre a incapacidade de ouvir e sobre como ensiná-la – no caso, leia-se corrigi-la”.

As políticas públicas recorrem à adaptação da escola aos alunos, público da educação especial, e não mais à adaptação dos alunos nesse espaço, como, de fato, foi historicamente marcada pelos paradigmas da educação especial. No entanto, a inclusão, dita para todos, fundamenta-se em um ensino homogeneizante em sala de aula, tomando o AEE como recurso para recuperar os défits ou os “estragos” cometidos na classe regular. Para os surdos, a lógica desse sistema está,

na mesma ordem, como forma de recuperar um ensino que não foi efetivo e mascarar uma inclusão sem êxito. O fato determinante nessa discussão não é a deficiência, mas a aquisição linguística desse sujeito que não tem domínio em nenhuma língua.

eu faço a linguagem mais oral, mas a gente consegue se comunicar melhor, eu e ele (...) eu trabalho assim, oral e as vezes sinais, até ele as vezes faz, por exemplo hoje chuva, frio (em sinais) (P1).

Observa-se que a facilidade de comunicação dessa professora com o aluno é decorrente do compartilhamento da língua de sinais. Mesmo não sendo do domínio de ambos – professor e aluno –, ela está presente nesse discurso e em outras observações já referenciadas nesse capítulo analítico¹⁹, há a necessidade desse aluno em se comunicar por sinais, gestos e mesmo que, com pouca expressividade, em Língua Brasileira de Sinais. Nesse sentido, problematiza-se a importância da estruturação linguística do aluno, tomando a Libras como primeira língua dos surdos e o português como segunda língua na modalidade escrita. Segundo Karnopp (2003, p.39), a Libras é fundamental “para a formação dos surdos, para que se tornem sujeitos críticos, formadores de opiniões, bons leitores e profissionais”. Tal concepção suscita uma educação de surdos estruturada sobre o método bilíngue de ensino, considerando a LIBRAS como própria do surdo e o português escrito como língua de acesso ao conhecimento, ensinado a partir da língua de sinais. Tal proposta é referenciada na política pública inclusiva, a qual contempla o uso da Língua Brasileira de Sinais no processo de ensino dos sujeitos surdos, induzida a presença de um intérprete em sala de aula. Porém, a LIBRAS é adotada nos documentos legais como um instrumento ou um método de ensino para o aprendizado do aluno surdo e não como uma língua estruturada, propulsora de um contexto cultural e político desse sujeito.

Silva (2008) ressalta a importância de se efetivar uma educação bilíngue que agregue, no currículo escolar, uma proposta de ensino pautada na experiência visual dos surdos, direcionada às questões culturais. Nesse sentido, descaracteriza uma educação bilíngue a simples transferência das línguas, em que a tradução torna-se apenas um acesso linguístico para o ensino. Não se trata de acessibilidade, mas de

¹⁹ Refere-se aqui, as discussões feitas na primeira parte do capítulo, quando se observa a comunicação em sinais entre os sujeitos surdos e o irmão mais velho.

um processo de aquisição de aprendizagem em que cada língua é representada em seus valores sociais, culturais e políticos, numa lógica bicultural de ensino. Isso implica não apenas a presença do intérprete na escola, mas o comprometimento dos professores e familiares com o conhecimento dessa língua e a constituição cultural desses sujeitos.

O intérprete toma função profissional fundamental nesse processo. Não como ajudante no papel docente, mas como um meio e, talvez, um instrumento de comunicação do aluno surdo. Perlin (1998, p. 10) em sua experiência surda, argumenta:

Os intérpretes de língua de sinais representam para os surdos a possibilidade de comunicação com a língua auditiva, de dizer nosso pensamento aos ouvintes que não nos conhecem, de contar histórias, de negociar com sujeitos que nem sempre ousam se aproximar temendo a dificuldade na comunicação.

Tal contextualização tornou-se importante nessa análise pelas representações sobre a função do intérprete na escola rural, contexto dessa pesquisa. A instituição não disponibilizava atendimento educacional especializado aos alunos, público da educação especial, contratando um profissional especializado a, pelo menos, três meses²⁰. Tal inserção profissional, na escola, é interpretada como a solução de um problema no ensino do aluno surdo, associando-a à facilidade de comunicação com esse sujeito. “P1” comenta

(...) a questão de interprete eu acho extremamente necessário, só que é uma coisa que é vista na escola como segundo plano, tem eu aqui, então (...) só que não é assim, eu trabalho dois dias, vinte horas, e pra dar certo na prática todos deveriam ter né, Língua de Sinais, trabalhar com os professores, ou eu atendo o aluno ou eu atendo os professores, então fica bem complicado.

Entretanto, tais representações dissimulam a atuação de um intérprete na escola. Segundo a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), a função do intérprete não é ensinar conteúdos formais ou mesmo a Língua de Sinais Brasileira, o referido profissional deve limitar-se às funções comunicativas com o aluno, mantendo “a mesma imparcialidade de sua profissão e

¹⁹ Datado a partir do período de coleta de dados dessa pesquisa, realizada durante os meses de Junho e Julho de 2011.

desenvolvendo uma relação sadia com os surdos e o corpo docente” (FENEIS, 2011, s/p). Há, portanto, a diferenciação entre o profissional intérprete que exerce suas funções em nível de comunicação com o aluno surdo e o profissional da Educação Especial, o qual atua pedagogicamente com esse aluno.

A escola representa uma dissociação sobre o papel docente do educador especial, atribuindo-lhe as funções de repassar os conteúdos curriculares ao aluno surdo, utilizando, se possível, a língua de sinais como instrumento de ensino. Nesse sistema de significação, constituem-se representações sobre as funções exercidas e os sujeitos ali produzidos, ou seja, instituem-se papéis a serem representados e devidamente assumidos na lógica das categorias estabelecida pelos discursos que circulam naquele espaço. Essas concepções estão na ordem da constituição do sujeito professor e do sujeito aluno, mantendo todos em uma normativa disciplinar.

Ressalte-se que as identidades assumidas dentro do contexto são flexíveis, mutáveis e possíveis de serem performatizadas de outros modos na comunidade rural. Klein e Lunardi (2006, p. 9) referem que “convivemos em um espaço no qual as fronteiras são constantemente deslocadas, fragilizadas e em que nossas identidades vão se configurando a partir de múltiplos repertórios”. O surdo é produzido pela escola sobre um discurso político da diversidade, da deficiência e, em consequência, da educação especial. Ainda, nesse sentido, tal sujeito é produzido, na comunidade, pelo discurso da falta da audição, da tolerância social e da lógica da deficiência. Nesse movimento de significados e representações, os sujeitos surdos assumem as suas identidades no registro da deficiência, porém exercendo papéis específicos em contextos culturais determinados.

PARA (NÃO) FINALIZAR

*Qualquer projeto que termine com 60% realizado é um milagre
(FERNANDES, 1994, p.389).*

Corroborar-se, aqui, a ponderação de Fernandes que serve como epígrafe para estas considerações tidas como finais. Mesmo atentos às normativas acadêmicas, metodológicas, que exigem um posicionamento conclusivo do estudo realizado, não há, nesse momento, uma investigadora aliviada ou satisfeita por dar respostas aos problemas propostos. Pelo contrário, o incômodo e a suspeição sobre os resultados levam a entender que não há conclusão objetiva e específica para uma pesquisa de caráter qualitativo, pois “(...) toda a conclusão esta atravessada pela incerteza” (KLEIN e LUNARDI, 2006, p.9). E, nesse sentido, produzindo e produzidos por essa pesquisa, faz-se possível afirmar que não somos mais os mesmos.

Cabe destacar que outras propostas de projetos foram entabuladas, as quais começaram a ser articuladas à área de formação inicial, pautadas, pois, na Educação Especial em geral. Mesmo a educação de surdos sendo foco de pesquisas acadêmicas pessoais, olhava-se para o contexto da escola como um campo significativo para muitas investigações, o qual vai além da proposta apresentada aqui. No entanto, atravessados pelas discussões sobre cultura surda, a representação e a produção de sujeitos, as quais vêm norteando, atualmente, estudos no desenvolvimento de outras pesquisas, fez-se conveniente refinar o foco de análise da investigação. Dessa forma, entendem-se os sujeitos surdos como objeto desse estudo, tentando discutir o seu papel na comunidade e na escola rural. Nesse sentido, volta-se o olhar para a escola rural, além de seus muros, tomando-a como espaço comunitário, imerso nos significados produzidos na e pela comunidade rural, os quais constituem verdades sobre os sujeitos surdos, representando-os e instituindo modos de ser surdo nesses espaços.

Esses momentos de escolhas, conflitos e decisões sobre a pesquisa foram marcados pelo lugar que a investigadora ocupa, produzindo e sendo produzida no mestrado em Extensão Rural. Buscava-se, de forma incansável, criar vínculos teóricos que justificassem a incursão nesse espaço acadêmico, forçando muitas vezes essas amarrações. Tais situações foram diluídas por conversas com o orientador e alguns colegas de grupo de pesquisa e mestrado, os quais ajudaram

nas deliberações teóricas da pesquisa. Nesse sentido, as conclusões não se iniciam pelas dificuldades que atormentaram a pesquisadora ao longo do mestrado, nem se tenta justificar tais situações como sofridas e traumáticas. Devendo-se, pois, considerá-las como situações produtivas e fundamentais para o processo de aprendizado no contexto acadêmico.

É fundamental realçar que mesmo com aportes teóricos e investigativos alicerçados em pesquisas anteriores e atuais, em que a autora participou e ainda participa, as quais se destacam pelo comprometimento e pela seriedade na área da surdez, sempre há lugar para outras hipóteses e acontecimentos em uma nova pesquisa. Isso se fundamenta pelo envolvimento e pelo direcionamento, que a autora recebe, atravessados por experiências pessoais, dentro do contexto investigativo de inserção. Muitos imprevistos marcaram essas experiências, permitindo a articulação com outros autores e provocando ensaios analíticos particulares.

Propõe-se pensar o espaço rural sobre uma versão cultural, entendendo tal contexto com uma arena de produção de significados e de sujeitos identitários, descolado das concepções matizadas por aspectos econômicos e quantitativos. Nessa esteira discursiva, olha-se especificamente para os sujeitos surdos que, ali, residem, entendendo a constituição de sujeitos pelas representações de significados que circulam na escola e na comunidade rural. Pensar a escola como foco privilegiado de produção de sujeitos surdos insere-se na ordem dos discursos políticos da educação inclusiva, que sistematizam a deficiência em lócus generalizante de público alvo. A partir dessas concepções, a atenção volta-se aos significados que circulam na escola e que se fazem consumir pela comunidade na qual está localizada. São essas relações entre produção, circulação e consumo de significados sobre os sujeitos surdos que permitiram os desdobramentos investigativos entre escola e comunidade rural.

No processo analítico, foi possível observar que as representações dos professores da escola estão sendo constituídas sob as narrativas dos documentos oficiais referentes à educação inclusiva, os quais vêm produzindo os surdos como deficientes auditivos. Em conformidade com essas representações, a comunidade também apresenta significações semelhantes, privilegiando essa narrativa como verdade legitimada pelos discursos (clínicos) dos pais e também pela escola.

A partir dessa análise, apresentam-se tais sujeitos também como deficientes auditivos, e não mais como surdos, pois a constituição dessas identidades é representada pela comunidade e pela escola rural e, assim, são subjetivadas de tais formas por eles. Esses sujeitos estão, desse modo, sendo constituídos sob a narrativa da falta de audição e não sob concepções culturais, linguísticas e políticas da surdez.

O empreendimento teórico sobre a cultura surda, para o qual a pesquisa direcionou-se, não se dissolve diante desses fatores. Propõe-se pensar o surdo como sujeito cultural híbrido, olhando fundamentalmente para a cultura surda e os atravessamentos de uma cultura rural. Como dado, observa-se que as pessoas surdas, residentes nesse meio, são produzidas e se auto-produzem descoladas do entendimento cultural e político de uma comunidade surda. No entanto, o investimento de pesquisa está na problematização desses dados e nas discussões que se seguiram frente a tais análises. Dessa forma, volta-se a pensar um sujeito surdo produzido sob um outro registro, analisando, com isso, os efeitos desses emaranhados discursivos. Compartilha-se, neste caso, as concepções de Foucault (1990, p.7) quando comenta que

O problema não é de se fazer a partilha entre o que um discurso revela de cientificidade e da verdade e o que revelaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos.

Em meio a todo o investimento dissertativo nesse trabalho, fez-se relevante mostrar os discursos que produzem modos de ser surdo no contexto da ruralidade, como estratégias de normalização em torno de um ideal de atração. Essa norma instituída socialmente é estabelecida conforme padrões, regras e disciplinas de determinados contextos.

Contudo, tais verdades sobre o que é normal ou anormal estão perpassadas pelas representações políticas, que instituem, sob estratégias de governo, modelos a serem seguidos, o que pode ser visualizado em campanhas de prevenção à surdez dos filhos, como o cuidado com doenças na gravidez e o teste da orelhinha, dentre outros. No campo educacional, tais estratégias estão na superfície de políticas públicas inclusivas, que alojam a educação de surdos no discurso da diversidade e narram tais sujeitos como deficientes auditivos. São

verdades instituídas por essas políticas que, em meio às relações de poder/saber, ditam modos de agir e de educar os sujeitos surdos, mantendo-os no registro dos anormais.

A aproximação à norma ouvinte promovida pela tolerância do outro, deficiente auditivo, é também uma forma de governo de si, ou seja, o aceitar o outro como diferente, é ético, moral e situa-se na lógica social da tolerância. Camillo (2008, p 76) argumenta que:

Essa sociedade se sujeita, com todo o mal-estar, a conviver com os 'diferentes', desde que possa intervir em suas vidas e mudar seus destinos, corrigindo suas faltas para que possam experienciar os espaços onde vivem os ouvintes, os heterossexuais, os brancos, os 'normais'.

São formas de autogoverno e governo dos outros, operando nos sistemas de utilidades neoliberais. Não se tenciona trazer juízo de valores sobre a materialidade da pesquisa e as discussões que se seguiram, procura-se discuti-la sobre problematizações de verdades as quais também são instituídas pelo investigador que vai a campo. Nesse sentido, faz-se a proposição de desnaturalizar esses processos, entendendo como ocorrem essas formas de governamentalidade. Para pensar esses processos, recorre-se a algumas indagações que deixou Foucault (2008, p. 260): “por quem aceitamos ser conduzidos? Como queremos ser conduzidos? Em direção ao que queremos ser conduzidos?”

São essas problematizações que interessa pensar na presente pesquisa, concebendo que o sujeito surdo é produzido sobre uma lógica modelar de normalidade, imposta por uma sociedade disciplinar e governamentada.

No entanto, mesmo problematizando o processo de normalização desses sujeitos surdos na comunidade rural, observa-se que tais sujeitos também se utilizam de estratégias convenientes para se sentirem inseridos nesse meio, ou seja, usando da língua oral. Nesse sentido, o domínio da LIBRAS, utilizada nesse contexto, possivelmente acarretaria em um processo de exclusão dessas pessoas, pois a comunidade não tem acesso a esse entendimento lingüístico. Dessa maneira, temos aqui formas de como produzirmos modos de ser surdo para um determinado espaço, além de percebermos os atravessamentos de uma cultura específica, como é o caso da cultura rural.

Essa investigação posiciona-se nos discursos produzidos na diferença política, cultural e linguística dos surdos, compreendendo essas verdades como lócus privilegiado para a constituição desses sujeitos. Dessa forma, busca-se abrir brechas nos processos de constituição de sujeitos surdos no contexto da pesquisa, produzindo outros discursos, causando outros efeitos e inventando outras verdades sobre eles.

Referencias

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982

A EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS. **Pré-congresso ao V congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos**. Porto Alegre/RS. Abr. 1999. Disponível em [www.feneis.org.br/.../A%20EDUCAÇÃO%20QUE%20NÓS%20SURDOS%20QUE REMOS](http://www.feneis.org.br/.../A%20EDUCAÇÃO%20QUE%20NÓS%20SURDOS%20QUE%20REMOS)> Acesso em 23 de Março de 2011.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Vida líquida**. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Comunidade** – a busca por segurança no mundo atual. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed. 2003.

BARRET-KRIEGEL, B. Michel Foucault y El Estado de política. In: BALBI-ER, E. ET AL. **Michel Foucault; filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990. P. 186-192.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 DE Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 Abr. 2002. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

BRASIL, SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo**. Relatora Edla de Araújo Lira Soares, parecer n 36/2001, Brasília/MEC/CNE, 2001.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2011 – 2020.

BURKE, P. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, trad. Myriam Ávila, Eliana Reis, Gláucia Gonçalves, 4ª reimpressão, 1987.

CAMATTI, L. **A Emergência do sujeito surdo pedagógico no espaço da convergência entre comunidade e escola de surdos**. 2011. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

CAMILLO, C, R. M. **A avaliação como dispositivo pedagógico: capturas discursivas significadas no contexto da educação de surdos**. 2006. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

CANCLINI, N. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão, 1998.

CARNEIRO, M. J. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos Sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro, n. 11, out. p. 53-75. 1998.

CASARIN S. Reflexões sobre escola: discussões preliminares sobre um caminho. In: MANTOAN, M. T. E. (org). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon. Editora SENAC. São Paulo, 1997.

CASTRO, E. **El vocabulario de Michel Foucault**: um recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Bernal; Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

CHAUÍ, M. L. **Brasil – Mito fundador e sociedade autoritária**. Perseu Abramo, São Paulo, 2000.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: Costa, M. V. (Org) **Caminhos Investigativos I – Novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007, p. 105-131.

COSTA, M. V. SILVEIRA, R. H. SOMMER, L. H. **Estudos Culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação, nº23, Maio/Jun/Ago 2003, p. 36-61.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 13 ed., 1ª reimpressão, 2003.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense. 1991.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. **Matérias em destaque**. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.feneis.com.br/page/materias_funcoescomunicativas.asp>. Acesso em: 21 Agosto. 2011.

FERNANDES, M. **Milôr definitivo – a Bíblia do caos**. Porto Alegre: LP&M, 1994.

FISCHER, R. M. B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II – outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 49-70.

FONSECA, M. A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: Ed.Educação, 1995.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 9.ed. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro:Graal, 1990.

_____. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução. Andréa Daher. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1997.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Poderes e estratégias. In: **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. P. 241-252.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
 _____. **Sexo, poder e indivíduo: entrevista selecionadas**. Desterro: Nefelibata, 2005.

_____. Est-il donc important de penser? (entretien avec D. Éribon), Libération, n. 15 30-31 mai 1981, p. 21. In: **Dits et écrits IV** (1980-1988). Paris: Gallimard, p. 178-276. 2006.

_____. **Segurança, Território, População** (1977-1978). 1. ed. São Paulo: M. Fontes, 2008.

FROEHLICH, J. M. **Rural e natureza a construção social do rural contemporâneo na região central do Rio Grande do Sul**. 2002. 202 F. Tese (doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro 2002.

_____. A (re)construção de identidades e tradições: o rural como tema e cenário. In: **Espaço Rural e Desenvolvimento**. FROEHLICH, J. M. e DIESEL, V. (Orgs.). Regional. Ijuí: EDUNIJUÍ, p. 11-33. 2004.

GADELHA, S. **Biopolítica, governo e educação: introdução e conexões**, a partir de Michel Foucault, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. – Coleção Educação: Experiência e Sentido.

GALLO, S. Sob o signo da diferença: Em torno de uma educação para a singularidade. In: HESSEL, R. M. S (Org). **Cultura, poder e educação: um debate sobre os Estudos Culturais em educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 213-223.

GRAZIANO, J. S, da. **O novo rural brasileiro**. Campinas: UNICAMP, Instituto de Economia, (Coleção Pesquisas, 1), 1999.

GRITTI, S. M. **Educação Rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

HALL, S. A centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul/dez, 1997a.

_____. **The spectacle of the 'other'**. In: HALL, Stuart. Representation. Cultural Representations and Signifying Practices. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997 b.. p. 223 – 290. (Tradução: p. 1 – 51)

_____. Da Diáspora. SOVIK, Liv (Org.) Belo Horizonte: Editora UFMG. Brasília: **Representação da Unesco no Brasil**, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10a ed. Rio de Janeiro: dp&a; 2005.

IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Resultados preliminares. Rio de Janeiro, IBGE, 2000, 156 pgs.

IMPLANTE COCLEAR SITE OFICIAL. **O que é Implante Coclear**. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.implantecoclear.com.br/index.php?pagina=oquee>>. Acesso em: 20 de março de 2011.

JAMESON, F. **Pós-Modernismo**. A lógica cultural do capitalismo tardio. 2ª ed. São Paulo: Ática. 1997.

KARNOPP, L. B. **Produções culturais de surdos**: análise da literatura surda. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [36]: 155 - 174, maio/agosto, 2010.

_____. **Língua de sinais e língua portuguesa**: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (Orgs.). Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, p. 56-61, 2003.

KLEIN, M. LUNARDI, M. L. Surdez: Um território de fronteiras. **Educação Temática Digital**. Campinas, V. 7, n. 1. P. 85-100.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno CEDES**. Vol. 19, n. 46, Campinas, set. 1998.

LANE, H. **A máscara da benevolência**. A comunidade surda amordaçada. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget. Lisboa, 1992.

LUNARDI, M. L. **Inclusão/exclusão**: duas faces da mesma moeda. Cadernos de Educação Especial. nº 18. Santa Maria: Centro de Educação, 2001. p. 27-35.

_____. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. 2003. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

LUNARDI, M. L. MACHADO, F. C. de. Discursos sobre a surdez: problematizando as normalidades. **Revista de Educação Especial** (meio digital), Santa Maria, n.30. edição: 2007. Disponível em <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/02/a8.htm>> Acesso em de 10 de dezembro de 2010.

LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Pedagogia da diversidade e Pedagogia da Diferença? Singularidades e regularidades nos discursos das políticas inclusivas. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: Editora UFSM, 2008. p. 113-130.

LOPES, M. C. A natureza educável do surdo: a normalidade surda no espaço da escola de surdos. In: LOPES, M. C.; THOMA, A. S. (Orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

MOREIRA, L. C; FERNANDES, S. F. de. Reflexões sobre o perfil e expectativas dos participantes do Prolibras no Estado do Paraná. **Revista Educação Especial**, nº 30, Santa Maria, 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/02/a6.htm>> Acesso em: 03 de Maio de 2011.

MOREIRA, A. F. SILVA, T. T da (Org). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Vozes, 1994.

MORAES, M. Z. **Formações Rizomáticas da diferença: Narrativas para a produção da pedagogia surda**. 2008. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2008.

PERLIN, G. T. T. **Histórias de vida surda: Identidades em questão**. 1998, 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

_____. **A Cultura Surda e os Intérpretes de Língua de Sinais**. Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.135-146, jun. 2006.

PONGRATZ, L. Liberdade e disciplina: transformações na punição pedagógica In: PETERS, Michael; BESLEY, Tina. **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 40-53.

QUADROS, R. M. (Orgs.). **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, p. 17-44, 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão/construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, T. T da. Os novos mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-moderna. In: SILVA, T.T. & MOREIRA, (eds) **Territórios Contestados – o currículo e os novos mapa políticos e culturais**. Petrópolis, Vozes, cap. 8. 1995.

_____. **Identidades terminais** – as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2 v, 1999.

_____. A produção da identidade e da diferença. In: silva T, T. Da (org.) **identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, S. G. L. da. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos**: das políticas as práticas pedagógicas. 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SILVEIRA, R. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa (org.); VEIGA-NETO, Alfredo... [et. al.]. **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Contando histórias sobre surdos(as) e surdez. In: COSTA, M. V. (Org.) **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000, p. 175-204.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____ A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Revista Educação e Realidade**, v. 24, n. 2, jul/dez, p. 15-32, 1999.

_____ Uma perspectiva sócio-histórica sobre a Psicologia e a Educação dos Surdos. In: **Educação e Exclusão: abordagens sócioantropológicas em Educação Especial**, Cadernos de Autoria, p. 105-153. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

_____ Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – novas- fronteiras em educação. **Revista Proposições**, v. 12, n. 2-3 (35-36), jul-nov. 2001, p. 11- 21.

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

STOKOE, W. **Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the american deaf**. *Studies in Linguistics*, nº 8. University of Buffalo. 1960.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2ªed. Florianópolis: UFSC, 2009.

THOMA, A. da S. Educação de Surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A; LOPES, M. C. (orgs.) **A Invenção da Surdez II**. Espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

YÚDICE, G. **A conveniência da cultura: usos da cultura na era global**. Trad. Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

VARELA, J. Categorias espaços-temporais e socialização escolar: Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (Org.). **Escola básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73-106.

VEIGA NETO, A. **Michael Foucault e os Estudos Culturais**. In: COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p.37-69.

_____ Incluir para Excluir. In: **Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença**- Jorge Larrosa e Carlos Skliar (org.), Belo Horizonte, Autêntica, p. 105-118, 2001.

_____ **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2005.

_____ Na oficina de Foucault. In: GONDRA, J. KOHAN, O. W. José Gondra (Org). **Foucault 80 anos**. Cidade, Ed. autentica, 2006

_____ Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 23-38.

_____ “Dicas...”. In: Dossiê: Foucault e as estéticas da existência. In: **Revista aulas**. RAGO, M. (Org.), Campinas, n 7. p. 11-23. 2010.

ANEXO A - Questões Norteadoras

Questão norteadora: professores – Escola rural

1. Reside nessa comunidade rural?
2. Como é implementado na escola a política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva?
3. Como é feito o atendimento educacional ao aluno surdo?
4. Como você se comunica com esses alunos?
5. A língua de sinais brasileira é prioridade no ensino dos alunos surdo nessa escola?
6. Acha que existe algum déficit no sistema educacional par atender esses sujeitos?
7. Para você o que é cultura surda?
8. A escola aborda alguma relação educacional dos surdos com a cultura surda?

Questões norteadoras: morador - Comunidade Rural

1. Como você descreveria os sujeitos surdos que residem aqui na comunidade?
2. Acredita que tais sujeitos podem se comunicar através de uma língua própria?
3. Como você se comunica com esses sujeitos?

Questões norteadoras: Mãe e pai do aluno surdo

1. Como foi o processo de desenvolvimento lingüístico dos seus filhos?
2. Como você se comunica com seus filhos?
3. Para você, quais artifícios seriam necessários para o desenvolvimento educacional de seus filhos?

Questões norteadoras: Sujeitos surdos

1. Vocês sabem Língua Brasileira de Sinais?
2. Vocês preferem usar sinais ou falar?

ANEXO B – Termo de Consentimento Informado

O Programa de Pós Graduação em Extensão Rural, da Universidade Federal de Santa Maria, desenvolve atualmente a pesquisa “ATRAVESSAMENTOS CULTURAIS NA RURALIDADE: PRODUZINDO VERDADES SOBRE OS SUJEITOS SURDOS”, sob coordenação do Prof. Dr. Clayton Hillg.

Essa investigação propõe destacar a visão representativa da comunidade e escola rural sobre pessoas surdas que residem nesse mesmo espaço. Nesse sentido, abordamos nos questionamentos de pesquisa implicações sobre a cultura surda e como tais sujeitos vêm sendo constituídos na escola e na comunidade rural localizada no município de Agudo-RS.

A pesquisadora responsável é a acadêmica Daiane Pinheiro, graduada em Educação Especial, especialista em Gestão Educacional e especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisadora compromete-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através do telefone: (055)99980196, ou por e-mail daianepinheiro@yahoo.com.br.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu autorizo a realização do estudo na instituição acima referida () SIM () NÃO.

Em caso positivo, concordo com a utilização das minhas falas, sem identificação, apenas com nome fictício, nos relatórios da pesquisa e publicações associadas () SIM () NÃO.

Concordo com a utilização das informações em outras pesquisas sobre educação a serem realizadas pelo PPGEEx: () SIM () NÃO.

_____ de _____ de 2011.

Assinatura do entrevistado: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____
