

**Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às  
Pessoas com Surdez (CAS):  
práticas pedagógicas de integração e inclusão na educação de surdos**

*Training Center of Professionals in Education and Care of the Deaf (CAS):  
pedagogical practices of integration and inclusion in deaf education*

*Centro para la Formación de Profesionales en Educación y Atención a  
Personas Sordas (CAS):  
prácticas pedagógicas para la integración y inclusión en la educación de  
personas sordas*

Eliane Telles de Bruim Vieira<sup>2</sup> 

José Raimundo Rodrigues<sup>3</sup> 

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado<sup>4</sup> 

1

**Resumo:** Neste artigo, discutimos as práticas pedagógicas que conduzem a educação de surdos no CAS, em Vitória, Espírito Santo. Essa discussão abrange dois momentos históricos distintos: a integração escolar e a inclusão. Para tal análise, trabalhamos com os conceitos foucaultianos de governo e subjetivação. Recorremos a uma metodologia de pesquisa que compreende a vivência com a comunidade escolar e entrevistas abertas. Partimos da hipótese de que, dependendo do momento histórico, há diferentes formas de hipervalorizar um jeito de ser surdo. Se, no período da integração escolar, havia uma hipervalorização do sujeito surdo oralizado, aproximando-o da norma ouvinte, na atualidade, em contrapartida, o sujeito surdo é educado em outra direção, pois há uma hipervalorização de um surdo sinalizante e militante de sua língua.

**Palavras-chave:** Surdez. Subjetividades. Integração. Inclusão.

**Abstract:** *In this study, we aim at discussing the pedagogical practices that lead the deaf education in CAS (Portuguese acronym for Training Center of Professionals in Education and Care of the Deaf), in Vitória, Espírito Santo. The discussion comprises two distinct historical moments: the school integration and the inclusion. In order to carry out such analysis, we dealt with Foucault's concepts of governance and subjectification. We resorted to a research method that comprehends the experience with the school's community as well as open interviews. We start out from the hypothesis that, depending on the historical moment, there are different manners of hypervaluing a deaf way of being. On one hand, during the period of school integration, there was a hypervaluation of the oralized deaf individual, getting them closer to the hearing standards, on the other hand, however, the deaf individual is currently educated towards another path, because there is a hypervaluation of a deaf who is both militant and signaling of their language.*

**Keywords:** *Deafness. Subjectivities. Integration. Inclusion.*

**Resumen:** *En este artículo, discutimos las prácticas pedagógicas que conducen la educación de sordos en el CAS, en Vitória, Espírito Santo. Esa discusión abarca dos momentos históricos distintos: la integración escolar y la inclusión. Para tal análisis, trabajamos con los conceptos foucaultianos de gobierno y subjetivación. Recorremos a una metodología de investigación que comprende la vivencia con la comunidad escolar y las entrevistas abiertas. Partimos de la hipótesis de que, dependiendo del momento histórico, hay diferentes formas de hipervalorar una manera de ser sordo. Si, en el periodo de la integración escolar, había una hipervaloración*

<sup>1</sup> **Submetido em:** 14 jul. 2019 - **Aceito em:** 29 fev. 2020 - **Publicado em:** 18 nov. 2020

<sup>2</sup> Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – E-mail: ebruim@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – E-mail: educandor@gmail.com

<sup>4</sup> Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – E-mail: lumatosvieiramachado@gmail.com

*del sujeto sordo oralizando, acercándole de la norma oyente; en la actualidad, en contrapartida, el sujeto sordo es educado en otra dirección, pues hay una hipervaloración de un sordo señalizante y militante de su lengua.*

**Palabras clave:** Sordera. Subjetividades. Integración. Inclusión.

## Sobre as práticas de hipervalorização surda

Em suma, o principal objetivo das lutas é atacar, não tanto “tal ou tal” instituição de poder ou grupo ou elite ou classe, mas antes, uma técnica, uma forma de poder (FOUCAULT, 2014a, p. 123).

Ao iniciar este artigo citando um trecho de “O Sujeito e o Poder” (FOUCAULT, 2014a), problematizamos como determinada forma de poder, ao ser aplicada sobre o indivíduo, obriga-o, “a se curvar sobre ele mesmo e o ligam à sua identidade própria” (FOUCAULT, 2014a, p. 123), impondo-lhe uma única verdade. Essa verdade é produzida pelos discursos que, no caso deste texto, conduzem o surdo a uma hipervalorização do seu jeito de ser e estar no mundo.

Desta forma, uma pergunta se faz essencial para compreendermos tal processo, ou seja, por que não denominar o que analisamos apenas como “valorização”? Ou, ainda, “supervalorização”? Fazendo uma análise etimológica dos termos **valorização**, **supervalorização** e **hipervalorização**, encontramos as seguintes definições: a) **valorização** significa dar valor, aumentar o valor, ato ou efeito de valorizar; b) **supervalorização** exprime a ideia de superioridade; c) **hipervalorização** designa um alto grau, que excede o limite do normal. Os prefixos *super-* e *hyper-*, de significado equivalente e com a mesma etimologia, o indo-europeu *\*uper-*, “sobre”, — correspondem à palavras de línguas aparentadas, o latim, *super*, e o grego, *hupér*. Porém, em utilização na Língua Portuguesa, *hyper-* representa uma intensificação de *super* (ROCHA, 2011).

Neste artigo, recorreremos ao conceito **hipervalorização** para discutir as práticas pedagógicas produzidas no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) em dois distintos momentos históricos, a saber: no momento da integração escolar, na década de 1990 e, na atualidade, com a política de inclusão. Podemos dizer que as práticas hipervalorizavam e, ainda, hipervalorizam, diferentes modos de ser surdo.

No período da integração escolar<sup>1</sup>, o surdo hipervalorizado era aquele que se aproximava da norma audista, do jeito não-surdo de ser, e que conseguia tornar-se oralizado. Atualmente, com a inclusão escolar, o surdo hipervalorizado é aquele surdo sinalizado, que recorre à Língua Brasileira de Sinais (Libras) para comunicar-se com surdos, não-surdos e com a sociedade.

Tendo como base os estudos foucaultianos, não estamos em busca de uma verdade nem da verdade produzida por determinadas formas de poder. Intencionamos, neste artigo, abordar de que forma as práticas pedagógicas possibilitam a constituição de diferentes identidades que hipervalorizam um ou outro jeito de ser surdo. Entendemos, a partir de Bauman (2005), que é possível compreender a identidade surda como uma invenção:

[...] Sim, de fato, a identidade só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, de um objetivo; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais [...] (BAUMAN, 2005, p. 21-22).

No âmbito deste texto, a invenção da identidade surda dá-se pela produção dos discursos que possibilitam ao surdo entender-se como sujeito. “A comunidade é, portanto, fundamental para o processo de legitimação da identidade surda” (WITCHES; LOPES, 2015, p. 42). Ao problematizarmos a invenção da identidade surda, defendemos a ideia de que, em determinados momentos da história, ou ainda, em determinadas comunidades, há diferentes formas de hipervalorizar um jeito específico de ser surdo.

Para tecermos nossos argumentos sobre as práticas de hipervalorização surda, a partir da análise dos dados, foi primordial recorrer à utilização de uma metodologia que compreende a vivência com a comunidade escolar e entrevistas abertas. Foram selecionados materiais a partir das entrevistas realizadas com professores e ex-professores (surdos e ouvintes) dos CAS Cachoeiro de Itapemirim e CAS Vitória, identificados neste artigo como PROFESSOR CAXU e PROFESSOR VIX, respectivamente.

Na análise dos dados, problematizamos minuciosamente a documentação, as práticas, o contexto educacional do Centro, enfim, tudo o que foi necessário para compreender que, dependendo do momento histórico, há diferentes formas de hipervalorizar um jeito de ser surdo. Para tal fim, valemo-nos dos conceitos-ferramentas cunhados por Michel Foucault, a saber: **governo** e **subjetivação**.

Neste artigo, intencionamos fazer uma crítica radical às práticas do CAS que levaram a uma hipervalorização de diferentes modos de ser surdo, indo em “busca, na raiz dos acontecimentos, as distintas condições de possibilidades daquilo que o determina” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 13). Assim, partimos em busca das verdades geradas pelos discursos de um determinado tempo, possibilitando a emergência de diferentes modos de ser surdo hipervalorizado no CAS.

## Questão de identidade

A educação de surdos, “quando alicerçada na identidade, fica direcionada para ouvir o que militantes de determinadas tribos dizem, fica direcionada a ouvir diagnósticos de especialistas que operam na grande maquinaria escola” (LOPES, 2007, p. 23). Nessa direção, a identidade cria excluídos e incluídos, uma vez que, “para poder estar dentro do desejado, foi preciso inventar o lado de fora” (LOPES, 2007, p. 18).

Seguindo essa lógica, ao colocarmos sob suspeita qualquer forma de verdade inventada pela identidade, entendemos que é possível pensar na possibilidade de que determinadas práticas de hipervalorização geravam, e ainda geram, a partir das ações de condução investidas pelo Estado sobre essa população específica, formas de in/exclusão em surdos que não se enquadram em determinada norma sustentada pela instituição escolar. Essa norma pode ser modificada com o passar do tempo e com as circunstâncias em que os surdos estão inseridos. No caso deste estudo, a circunstância seria o campo da educação escolar. Ora o surdo pode ser aquele que **fala**, oralizado; ora pode ser o usuário da **Língua Brasileira de Sinais**; ora pode ser aquele **surdo implantado**.

Para a escola integradora, era necessário normalizar o sujeito surdo por meio de práticas para que ele pudesse olhar-se e conduzir-se como um **não-surdo**, e criar possibilidades de ele adquirir a fala. Tais práticas, quando aplicadas, têm como efeito processos de hipervalorização de um jeito de ser surdo **não-surdo**, ou **surdo oralizado**, em detrimento do **surdo sinalizado**, que era marginalizado nesses processos. Na atualidade, com

as políticas bilíngues, percebemos os processos de hipervalorização de um surdo que é usuário da Libras, militante de sua cultura e de sua língua.

Fazendo uma relação entre os processos de hipervalorização de um jeito de ser surdo, baseados na identidade, é possível dizer que esse sujeito é ajustado a uma forma de poder, que o conduz a seguir tanto a uma regra de vida quanto sua relação com a comunidade. Segundo Foucault (2014a, p. 123):

Esta forma de poder se exerce sobre a vida quotidiana imediata, que classifica os indivíduos em categorias, designa-os por sua individualidade própria, liga-o à sua identidade, impõe-lhe uma lei de verdade que lhes é necessário reconhecer e que os outros devem de reconhecer nele.

É possível dizer que, na relação entre surdos sinalizados, ou entre surdos oralizados, são inventadas formas de ser e estar no mundo que levam a uma hipervalorização de um jeito de ser específico, deslocando-se o sujeito em determinado tempo, marcando-o em sua individualidade, aprisionando sua alma, o que “implica um conhecimento da consciência e uma aptidão a dirigi-la” (FOUCAULT, 2014a, p. 125).

Partindo da análise de Veiga-Neto e Lopes (2015) sobre o conceito de alma estabelecido por Foucault em “Vigiar e Punir”, entendemos que a relação entre corpo e alma é invertida de nossas tradições culturais:

Separada dele e, muitas e muitas vezes pensada como acima dele e fundante do próprio corpo, a alma foi — e por muitos ainda é — compreendida como a grande condutora das ações do corpo. [...] Não é sobre a alma representada pelas teologias cristãs que ele nos fala, mas sobre a alma como uma realidade histórica deste mundo (VEIGA-NETO; LOPES, 2015, p. 47-48).

É possível dizer que o sujeito com surdez vai se constituindo e se transformando de acordo com a história, com suas formas de subjetivação e com as práticas discursivas que possibilitam a emergência de um sujeito surdo hipervalorizado: aquele que fala (oralizado) ou aquele que se define por sua diferença cultural e linguística.

## **Integração: práticas de normalização surda**

Por volta de 1992, após uma série de mudanças do local de funcionamento, a Escola Especial de Educação (EEE) Oral e Auditiva foi finalmente instalada, onde permanece atualmente. Por ter sido instalada como uma escola especial para “deficientes auditivos” (conforme nomenclatura da época), o local deveria assumir a proposta do Estado para essa modalidade de ensino, que, na data, estava baseada nos princípios da integração escolar.

É possível dizer, com base em Rech (2010), que esse movimento de integração escolar foi uma das bandeiras que marcaram a proposta educacional no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, em que se pretendia levar para a escola todas as crianças que estivessem fora dela, seja na escola regular ou na especial. Para Rech (2010, p. 109), “a ideia inicial – que sustentou o princípio da integração escolar – foi de normalizar, ou seja, fazer com que as pessoas consideradas ‘diferentes’ tivessem oportunidade de se tornar parecidas com o modelo ideal de cidadão”. A partir dos escritos de Rech (2010), notamos que, durante o movimento da integração, foram criadas campanhas com o objetivo de sensibilizar as pessoas a compreenderem e, assim, aceitarem os “deficientes auditivos”.

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

No movimento da integração escolar, o “deficiente auditivo” hipervalorizado era aquele sujeito oralizado. Era comum na instituição que os “deficientes auditivos” “cantassem oralmente” o hino nacional, “rezassem oralmente”<sup>ii</sup> o Pai Nosso e, mesmo sem entender o significado do que estava sendo “falado”, não demonstrassem angústia. O discente estava subjetivado pelas práticas normalizadoras.

O excerto apresentado a seguir faz parte da coleta de dados utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, tendo sido extraído de uma entrevista realizada no CAS Vitória, entre a pesquisadora e o professor, ambos surdos. A tradução da Libras para o Português foi realizada por um Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS). Conforme mencionado anteriormente, o termo VIX é uma abreviação para denominar o CAS Vitória.

Então, o grupo de alunos não demonstrava essa angústia, para mim era normal, pois eram regras da escola. Minha mãe sempre me falava que era preciso estudar e treinar a fala, pois não existia comunicação na língua de sinais naquela época (PROFESSOR SURDO 4 VIX, 2015).

Apoiando-nos em Foucault para entender a normalização, especialmente a disciplinar, esta consiste em colocar em evidência um determinado modelo, “sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz” (FOUCAULT, 2008, p. 75). Desse modo, a instituição criava formas de condução a partir de um modelo definido pelas verdades geradas nos discursos clínico-terapêuticos de reabilitação da fala, conforme a fala de um professor ouvinte que atua no CAS Vitória.

É, normalmente os alunos vinham bebês. [...] Muitos de nossos alunos vieram para cá bebês. E aí eles começaram a estimulação precoce, depois eles ficavam no jardim, e iam desenvolvendo aquelas habilidades todas. Os que vinham com idade de 7, 8 anos, aí faziam um teste para saber o que eles tinham de aquisição da linguagem oral, para poder localizá-lo em determinada sala (PROFESSOR OUVINTE 3 VIX, 2015).

Nas falas dos entrevistados demonstram-se que, a partir das diretrizes do Estado, deveriam ser desenvolvidas ações pedagógicas que estimulassem o discente a falar, conforme trecho da coleta de dados, a partir de um professor ouvinte: “Na escola, seguiam-se as diretrizes da oralização. Essa era a orientação que vinha do Estado. A classe treinava e entravam as orientações da professora dentro desse método oral. O planejamento dos professores também era baseado na oralização” (PROFESSOR OUVINTE 3 VIX, 2015).

A escola estava equipada com materiais destinados ao treinamento da fala dos alunos “deficientes auditivos” para estimular a sua oralização. Os amplificadores de som, os aparelhos sonoros, as músicas, as velas e as bolas de soprar presentes na instituição são considerados signos indiciários. Os signos indiciários “deixam em seu contato, traços que guiam a conduta” (ESCOLANO, 1998, p. 39) e que levam o sujeito a ser subjetivado pelas práticas discursivas, ou não, daquele momento. No caso aqui descrito, os discursos gerados, no período da integração pelo Estado, incentivavam uma proposta baseada na reabilitação da fala, fundada especificamente no Método Perdoncini<sup>iii</sup>.



Para lecionar na instituição, que ofertava a educação infantil e básica até a quarta série do ensino fundamental (antigo Primeiro Grau), os professores deveriam ter como pré-requisito a capacitação no curso de Magistério, além de ter treinamento em Deficiência Auditiva, oferecido pela Secretaria de Educação e ministrado pela professora Álpia Couto-Lenzi. A professora Álpia Couto-Lenzi ministrava os cursos em Deficiência Auditiva tendo como referência o método Perdoncini, que tem “o objetivo de desenvolver os limiares diferenciais da audição ou função auditiva. Seu método é estimular a audição residual através de sons amplificados” (COUTO-LENZI, 2004, p. 127). A certificação era realizada pela Secretaria de Educação.

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

A integração com a escola regular acontecia na alfabetização do “deficiente auditivo”, quando esse indivíduo tinha certa compreensão do que denominamos por “oralidade”. O discente frequentava a escola regular e, no contraturno, voltava para a escola (regular ou especial) para receber o apoio pedagógico específico para sua deficiência. Segue abaixo um trecho de um documento encontrado no CAS Vitória, que menciona as condições da educação do surdo no momento da integração escolar.

Quando a criança adquire compreensão e a alfabetização aí ela já está apta para frequentar uma escola regular, porque quando acontece o contrário eles deparam lá com muitos problemas. O excelente seria se eles fossem para a escola regular alfabetizados, compreendendo tudo, com treinamento auditivo, todas as partes trabalhadas (ALVARENGA *et al.*, 1995, s.p.).

É possível entender que o discente surdo frequentava as aulas de alfabetização, que era realizada em Língua Portuguesa na modalidade escrita, para posteriormente ser encaminhado para uma instituição de ensino regular. Como nos ensina Foucault, a escola, por ser um dos principais agentes de difusão da norma, ao possibilitar ao surdo vivenciar práticas voltadas para a sua oralização, gerava uma sensação de que sua “deficiência” poderia ser superada, aproximando-o da norma audista.

## Surdez e inclusão: controle e regulação dos indivíduos

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

O sujeito que envolve os movimentos pela normalização e pela integração escolar é visto como “algo a corrigir”, como “possuidor de um defeito”, como “alvo de mudanças”. Como, nessa fase, a ênfase está fortemente marcada pela Medicina e pelos “Saberes da Psi” a ordem é garantir que os sujeitos sejam normalizados. No movimento pela inclusão escolar, da mesma forma, a vontade de correção e de normalização está presente, pois o fortalecimento de algumas potências não gera o

apagamento completo de outras, tão marcantes, como é o caso da necessidade de padronizar os sujeitos. Sendo assim, a normalização continua sendo parte dos movimentos de inclusão, porém passa a ser entendida de outra maneira que não só visa normalizar o indivíduo, mas visa também, colocá-lo dentro de um curso da normalidade (RECH, 2010, p. 153).

Ainda dialogando com Michel Foucault (2008) para entender os processos de normalização nesse período, baseados em mecanismos de segurança (estatística, por exemplo), que consistiam em identificar e fazer com que essas “diferentes distribuições de normalidade funcionem umas em relação às outras e fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis” (FOUCAULT, 2008, p. 83), todos os indivíduos que eram considerados anormais durante a integração – e marginalizados pela sociedade – passaram a ser identificados pelos programas assistencialistas do Estado, sendo geradas práticas de governmentação que passaram a regular a população dentro da lógica da inclusão.

Mesmo se os efeitos dessas instituições são a exclusão do indivíduo, elas têm como finalidade primeira fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens. A fábrica, a escola, a prisão ou os hospitais têm por objetivo ligar o indivíduo a um processo de produção, de formação ou de correção dos produtores. Trata-se de garantir a produção, ou os produtores, em função de uma norma determinada [...]. Trata-se, então, de uma inclusão por exclusão (FOUCAULT, 2014b, p. 211).

Tomando como referência as pesquisas de Lopes e Fabris (2013) e Lopes, Lockmann e Hattge (2010), é possível compreender que as noções de inclusão e de exclusão não devem ser entendidas como opostas uma à outra. Partindo desse entendimento, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq/UNISINOS), assume a compreensão que no nosso tempo existe uma in/exclusão nas práticas contemporâneas de inclusão e exclusão. Dito de outro modo, uma forma opera na sua relação com a outra, a partir da subjetividade de um determinado sujeito. Assim, “muito mais do que o incluído querer estar com o outro, todos devem querer acolhê-lo fisicamente, mesmo que seja para excluí-lo relacionalmente, e todos devem saber da ameaça que possuem de ser excluídos” (LOPES; LOCKMANN; HATTGE, 2010, s.p.).

A escola pode ser considerada uma das instituições (como as prisões, os hospitais, hospitais psiquiátricos e as fábricas) que têm por finalidade desenvolver na população um determinado saber, oferecendo condições para a educação do indivíduo, de forma que ele, a partir do imperativo da inclusão, conduza a si próprio e ao outro. Dessa maneira, o Estado produz processos de subjetividades inclusivas que levam as pessoas a enxergarem a inclusão não mais como uma condição, mas sim como uma obrigação. “Todos são responsáveis por si e por todos” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 67), e devem ser incluídos pela sociedade.

Ainda, “a inclusão parece ter conseguido um *status* de verdade que não se pode mais pensar fora de seus limites” (VIEIRA-MACHADO; LOPES, 2015, p. 4). A população não consegue mais enxergar o outro fora da inclusão, entendendo que todos estão “incluídos”, mesmo quando ocorre o inverso.

Na busca para manter-se na racionalidade do mercado, a escola entra como uma instituição capaz de gerar saberes e “possibilita a compreensão da inclusão como um imperativo neoliberal para a manutenção de todos nas redes do mercado” (LOPES, 2009, p. 156-157). É o Estado operando ações sobre a população, levando-a a gerar meios para manutenção de seu próprio sustento e, com isso, a criar condições de manter-se na rede de consumo.

Considerando as políticas de inclusão do sujeito surdo, é válido destacar que, a partir da década de 1990, a comunidade surda iniciou uma mobilização em busca do reconhecimento de sua língua, a Libras. Conforme Vilhalva, Arruda e Albres (2014, p. 15), foi organizada em Petrópolis, de 08 a 11 de agosto de 1996, uma Câmara Técnica intitulada “O Surdo e a Língua de Sinais”, que tinha como objetivo “propor subsídios para a legalização da Língua de Sinais para a pessoa surda e caracterizar a profissão do intérprete”. Segundo as autoras:

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

Segundo Lopes (2011, p. 33), no V Congresso Latino-Americano de Educação Bilingue para Surdos, realizado em Porto Alegre em 1999, deu-se continuidade aos movimentos em prol das mudanças na forma de o surdo olhar-se e de viver sua surdez. Eram mudanças baseadas na perspectiva de uma comunidade com uma língua e uma cultura específicas. Nesse Congresso, em que participaram centenas de surdos, foi redigido um documento intitulado “A Educação que nós Surdos queremos”. De acordo com Lopes (2011, p. 33), o documento propunha:

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

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

Em 2005, no mesmo espaço onde funcionava a EEE Oral e Auditiva, foi implementado o CAS no Espírito Santo. O CAS faz parte do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, resultado:

[...] do trabalho e da parceria do MEC (representado pela Secretaria de Educação Especial e pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos), com as Secretarias de Educação, instituições de ensino superior, organizações não-governamentais e entidades filiadas à Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) (MARTINS, 2004, p. 61).

A partir da instalação do CAS, houve uma substituição na estrutura pedagógica existente na escola especial que, até então, estava embasada na estimulação da capacidade de leitura orofacial dos sujeitos. Nesse momento, o Centro foi criado tendo como referência a condição bilíngue do surdo que se comunica com “os não-surdos” por meio da Língua de Sinais. Os professores passaram, então, a ser substituídos gradativamente por não se adaptarem à proposta bilíngue adotada pelo Estado, pela emergência da inclusão. A partir de 2006, professores surdos passaram a ser contratados para lecionarem no Centro:



Os professores foram treinados para trabalhar o método oral. Aí, o que aconteceu? Foi quando começou a surgir o movimento da Libras. Os alunos começaram a reivindicar que os professores deixassem de usar o método oral, para trabalhar a Libras. Então houve um impasse, porque a equipe docente era toda formada para trabalhar a oralização, e precisava de gente para trabalhar a Libras (PROFESSOR OUVINTE 3 VIX, 2015).

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

As práticas no CAS, na atualidade, não são mais voltadas para a reabilitação da fala do sujeito surdo. Entendemos que o Estado, ao investir na manutenção do surdo como surdo, possibilita a emergência de uma melhor condição do gerenciamento do risco que os surdos poderiam trazer para a população a ser governada caso não estivessem incluídos. Ou seja, as práticas de inclusão do sujeito surdo não preveem apenas as práticas de ensino da oralidade, mas refinam suas formas de governo das identidades surdas por meio da manutenção do sujeito surdo como “surdo”, mediante a hipervalorização da Libras e de suas práticas culturais.

Podemos dizer que, no momento atual da história, o surdo hipervalorizado é aquele usuário da Libras. É possível observar essa ideia na fala dos professores surdos numa reunião para construção do Projeto Político Pedagógico do Centro. No excerto abaixo, um professor surdo aborda o papel do CAS para o ensino e difusão da Libras no contexto educacional.

O CAS existe para o surdo e para aqueles que buscam o conhecimento da Libras. O CAS existe para potencializar o conhecimento curricular educacional em Libras e na Libras aos surdos, e também promover o ensino da mesma aos demais que assim desejam; O CAS precisa ser um ambiente de aprendizado da Libras sem distrações, com o foco na estrutura dos sinais e ensino-aprendizagem da Língua de Sinais, com o professor surdo como referência (PROFESSOR SURDO 4 VIX, 2015).

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

O surdo que busca atendimento no CAS é aquele que possui um conhecimento básico na aquisição da Libras e que busca os professores do Centro para aprender ou aprofundar esse saber. Não há, no CAS, serviço pedagógico de atendimento para aprendizagem/treinamento da língua oral. O surdo que não aceita utilizar a Libras, acaba ocupando o lugar da anormalidade na comunidade surda que se relaciona no espaço escolar do CAS, conforme apresentamos na entrevista abaixo com professores surdos e ouvinte do CAS Cachoeiro de Itapemirim:

Eu não conseguia ensinar para este aluno implantado, então, chamei a direção do CAS e expliquei que o aluno não estava aprendendo, pois o aluno era acostumado a falar (oralizar) e não estava acostumado com a Libras. Ele ainda estava aprendendo a Língua de Sinais, era um processo novo para ele (PROFESSOR SURDO 5 CAXU, 2015).

Então, quando os alunos que utilizavam o aparelho auditivo percebiam a chegada dos alunos implantados, os mesmos retiravam e guardavam, pois não queriam ser iguais. Eles queriam ser vistos igualmente aos surdos do CAS que utilizavam a Libras (PROFESSOR SURDO 6 CAXU, 2015).

Sob essa perspectiva, o Estado passou a contratar professores que tivessem “certo domínio” da Libras – pois poucos profissionais têm fluência plena – para atuarem no Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao surdo no Centro. Assim, desde 2009 até o momento, nos editais referentes à contratação de professores ouvintes para atuarem no CAS, publicados pela Secretaria de Educação, exige-se como pré-requisito curso de Libras Básico e Intermediário de Libras, com carga horária de 120 horas cada.

Os cursos de Libras Básico e Intermediário eram ministrados nos CAS até o primeiro semestre de 2015. A partir do segundo semestre desse ano, foi criado um curso voltado para professores da Rede Estadual, Municipal e do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) que pretendem atuar no AEE ao surdo: Curso Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Auditiva, com carga horária de 180 horas.

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

Eu preciso aprender Libras. É uma expectativa imensa que eu tenho. Que a parte teórica é fundamental, também complementa bastante o curso, mas o meu interesse maior no curso de DA é aprender Libras. Porque no AEE a gente tem bastante noção como acontece e como tem que acontecer, [...], mas Libras eu não domino, eu sou analfabeta em Libras, que é uma língua importante hoje em dia. Vou me sentir muito mais incluída, eu preciso me incluir (PROFESSORA OUVINTE 7 CAXU, 2015).

10

Dentre os quatro núcleos do CAS, destaca-se o Núcleo de Apoio Didático Pedagógico, que tem a função de apoiar alunos surdos e deficientes auditivos matriculados no contraturno do ensino regular. As aulas são ministradas nas cinco áreas de conhecimento (Libras, Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza I e II e Ciências Humanas) em Libras, possibilitando aos discentes interagirem uns com os outros por meio da Língua de Sinais; os alunos são divididos por grupo, tendo como referência sua aquisição na Libras, como é possível analisar na fala do professor entrevistado:

Esses grupos, conforme eles são organizados pela potencialidade que eles têm e pelas dificuldades que eles têm, [...] aqui, na sala de língua portuguesa, eu trabalho o mesmo texto com todos eles, mas, por conta das dificuldades de cada texto, o texto pra cada grupo é abordado de uma forma diferente. Então, o primeiro grupo, que não tem uma fluência em língua de sinais e conhecimento mínimo de leitura e escrita, né, eu já abordo o texto de uma forma diferente, eu uso mais imagens e trabalho palavras e sinais que eles conhecem para aquela palavra. No segundo grupo, que já tem um conhecimento maior, tanto em língua de sinais, quanto de leitura e escrita, eu já posso entrar no texto de uma forma mais profunda, né, eu vou falando se eles compreenderam, como eles podem me explicar aquele texto, se eles têm dificuldade em alguma palavra. O outro grupo mais avançado já tem fluência na língua de sinais, uma boa compreensão de leitura e escrita (PROFESSOR OUVINTE 6 VIX, 2015).

Observando as práticas do CAS na atualidade, entendemos que os sujeitos que se relacionam no Centro são subjetivados pelos saberes da Libras, além de serem conduzidos pela inclusão por “entendê-la como uma verdade, por princípio boa para todos” (VIEIRA-MACHADO; LOPES, 2015, p. 1). Nessa linha de compreensão, impera o discurso de que a inclusão do aluno surdo ocorre apenas no CAS.

Incluído! Aqui ele está incluído, porque aqui tudo ocorre na língua dele. Então, se é um recado, se é uma atividade, tudo é pensado para ele (PROFESSOR OUVINTE 5 VIX, 2015).

Para os ouvintes, ele é um deficiente nas escolas porque ele é diferente, ele não escuta, ele fala de uma forma diferente, então, ele é um deficiente... E aqui não! Ele é igual a todo mundo (PROFESSOR OUVINTE 3 CAXU, 2015).

Partindo do pensamento de Lopes e Thoma (2013), entendemos que o sujeito com surdez pode se ver e narrar tanto como deficiente auditivo, surdo ou, ainda, como membro integrante de uma comunidade visual e linguística específica.

Assim, analisando o CAS, entendemos que o centro promove, hoje, práticas de governamento da população surda, mantendo o surdo em uma identidade fixa e garantindo a manutenção do discurso da comunidade surda. Visualizamos as práticas de hipervalorização de um jeito surdo sinalizado em detrimento de outras formas surdas de existência, quando em outro tempo/espço o surdo oralizado era hipervalorizado.

## **Finalizando: repensando as práticas de hipervalorização no CAS**

Ao encerrar este texto, temos a convicção de que, durante o processo de análise dos dados que possibilitaram seu desenvolvimento, fomos transformadas pelas verdades por nós apropriadas. Recorremos ao pensamento de Foucault (2014, p. 21) para refletir: “não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo”. Assim, permitimo-nos ser inspiradas e, por conseguinte, inspirar outras pessoas a pensarem conosco de que forma a invenção da identidade cria práticas que geram uma hipervalorização de diferentes jeitos de ser surdo no CAS.

Lopes e Thoma (2013), ao refletirem sobre a identidade surda, a entendem como uma invenção que permite aos sujeitos negociarem seus direitos e espaços. A invenção da identidade surda, ao fazer a definição que o surdo hipervalorizado era o oralizado, tende a excluir o usuário da Libras ou, ainda, o implantado e, assim, sucessivamente. As mesmas autoras, ao mencionarem a questão da identidade, fundamentam-se em Foucault para afirmarem que nossas relações não são baseadas na questão da identidade, mas numa questão de invenção e inovação com nós mesmos. Segundo Foucault (2004, p. 266): “É muito chato ser sempre o mesmo. Nós não devemos excluir a identidade se é pelo viés da identidade que as pessoas encontram seu prazer, mas não devemos considerar essa identidade como uma regra ética universal”.

Dessa forma, após muitas reflexões, fomos conduzidos pelas análises das práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo no contexto educacional do CAS. Intencionamos problematizar as práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo no CAS, tendo como referência os estudos foucaultianos e colocando sob suspeita qualquer forma de verdade, numa tentativa de pensar nas possibilidades que essas práticas de hipervalorização geravam e ainda geram – formas de in/exclusão em surdos que não se enquadram na norma sustentada pela instituição a partir das ações de condução investidas pelo Estado sobre a população.

## **Referências**

ALVARENGA, Eziléia Maria de Jesus *et al.* **As condições de educação e reabilitação e sócio-econômicas do portador de deficiência auditiva na Grande Vitória.** 1995. Trabalho

de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

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

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. *In*: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín (org.). **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 19-57.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos X**: filosofia, diagnóstico do presente e verdade. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. p. 130.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. **Verve. Revista semestral autogestionária do Nu-Sol**. São Paulo, n. 5, p. 260-277, 2004.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IX**: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a. p. 118-140.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática de governamentalidade. *In*: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (org.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 107-130.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. *In*: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Claudia. **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Editora ULBRA, 2007. p. 11-33.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Terezinha Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica. A articulação entre inclusão e biopolítica. **IHU on-line – Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. São Leopoldo, RS, Edição 344, 21 set. 2010.

LOPES, Maura Corcini; THOMA, Adriana da Silva. Subjectivation, normalisation et constitution de l'éthos sourd: politiques publiques et paradoxes contemporains. **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation**, n. 64, p. 105-116, 2013.  
<https://doi.org/10.3917/nras.064.0105>

MARTINS, Edileuza Alves. **Os alunos surdos no ensino regular**: o que dizem os professores. 2004. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2004.

PROFESSOR OUVINTE 3 CAXU. Entrevista. Cachoeiro de Itapemirim. Espírito Santo, 09/2015.

PROFESSOR OUVINTE 3 VIX. Entrevista. Vitória. Espírito Santo, 09/2015.

PROFESSOR OUVINTE 5 VIX. Entrevista. Vitória. Espírito Santo, 09/2015.

PROFESSOR OUVINTE 6 VIX. Entrevista. Vitória. Espírito Santo, 09/2015.

13

PROFESSORA OUVINTE 7 CAXU. Entrevista. Cachoeiro de Itapemirim. Espírito Santo, 09/2015.

PROFESSOR SURDO 4 VIX. Entrevista. Vitória. Espírito Santo, 09/2015.

PROFESSOR SURDO 5 CAXU. Entrevista. Cachoeiro de Itapemirim. Espírito Santo, 09/2015.

PROFESSOR SURDO 6 CAXU. Entrevista. Cachoeiro de Itapemirim. Espírito Santo, 09/2015.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no Governo FHC**: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece. 2010. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2010.

ROCHA, Carlos. A etimologia e o significado dos prefixos *super-*, *hiper-* e *mega-*. **CIBERDÚVIDAS DA LÍNGUA PORTUGUESA** [online], 23 maio 2011. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-etimologia-e-o-significado-dos-prefixos-super--hiper--e-mega-/29806>. Acesso em: 23 out. 2018.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 7-32.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. A alma é deste mundo. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio (org.). **Repensar a educação**: 40 anos de vigiar e punir. São Paulo: Livraria da Física, 2015. p. 39-69.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. Formação de professores de surdos: dispositivos para garantir práticas discursivas. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 36, p. 45-68, maio/ago. 2010.



VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. Experiências Docentes: é possível viver com o outro desde fora da inclusão. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37., Florianópolis, 04 a 08 de outubro de 2015. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2015.

VILHALVA, Shirley; ARRUDA, Cícera Celma Cosmo de; ALBRES, Neiva de Aquino. Desafios na Formação Continuada de Profissionais para Educação Inclusiva e Bilíngue de Surdos: o CAS como política de ação do MEC. *In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (org.). Libras em Estudo: Formação de Profissionais*. São Paulo: FENEIS, 2014. p. 13-43.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Surdez como Matriz de Experiência. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, n. 43, p. 32-48, jan./jun. 2015.

## Notas

<sup>i</sup> Segundo Rech (2010), o período compreendido pela integração escolar teve início muito antes do primeiro mandato do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1999). As políticas voltadas para a educação especial ganharam visibilidade no Brasil a partir da década de 1970, em um movimento maior denominado integração social das pessoas com deficiência.

<sup>ii</sup> Os surdos, dependendo do grau de surdez, ou ainda se a surdez foi ou não adquirida, se treinados podem vir a se oralizar (aprender a utilizar a língua falada). Porém, na atualidade, após a implantação da política de inclusão, e também, após a publicação da legislação favorável ao uso da Língua Brasileira de Sinais pelos surdos, somadas ao fracasso das práticas oralistas na educação de surdos, culminou com a rejeição do oralismo nas escolas.

<sup>iii</sup> O Método Perdoncini, criado pelo francês Guy Perdoncini, é audiofonatório e tem como principais enfoques a audição, a voz, a fala e a linguagem. Parte do pressuposto de que todo deficiente auditivo tem um resíduo auditivo e deve aprender a ouvir para que possa falar; portanto, é um método que visa à educação auditiva e à estruturação da linguagem (COUTO-LENZI, 2004).

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre

