

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

UMA HETEROTOPIA PEDAGÓGICA: PRÁTICAS BILÍNGUES COM
ALUNOS SURDOS EM SALAS MULTISSERIADAS

Júlia Caroline de Araújo Almeida

São Carlos
2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

UMA HETEROTOPIA PEDAGÓGICA: PRÁTICAS BILÍNGUES COM
ALUNOS SURDOS EM SALAS MULTISSERIADAS

Júlia Caroline de Araújo Almeida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Vanessa Regina de Oliveira Martins

São Carlos
2017

de Araújo Almeida, Júlia Caroline

Uma heterotopia pedagógica: práticas bilíngues com alunos surdos em salas multisseriadas / Júlia Caroline de Araújo Almeida. -- 2017.
109 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Vanessa Regina de Oliveira Martins

Banca examinadora: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

Bibliografia

1. Práticas Pedagógicas com alunos surdos. 2. Sala Multisseriada "Língua de instrução Libras". 3. Heterotopia pedagógica. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Romildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Júlia Caroline de Araújo Almeida, realizada em 18/12/2017:

Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins
UFSCar

Profa. Dra. Cristina Broglio Feitosa de Lacerda
UFSCar

Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo
UNICAMP

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Cristina Broglio Feitosa de Lacerda e depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins

DEDICATÓRIA

A todos os profissionais que atuam com alunos surdos, em especial, a professores que tentam, no cotidiano de suas salas, possibilitar uma educação outra que contemple as diferenças.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por minha vida e pelas oportunidades de encontros que me geram crescimento pessoal e profissional.

À minha família, em especial aos meus pais Paulo e Ivanilde por todo amor, apoio e ensinamentos que me fizeram ser quem sou hoje e estar onde estou! E ao meu irmão Paulo Henrique pelas palavras de ânimo e companheirismo, mesmo à distância. Amo vocês!

Ao meu esposo Gabriel, por todo apoio, colaboração e compreensão desde o processo de seleção no Mestrado até agora. O percurso foi árduo: muitos dias, finais de semana e feriados de dedicação e ausência em nossas atividades cotidianas... Amor, sem o teu auxílio e incentivo, não teria conseguido! Muito obrigada!

À minha orientadora Vanessa, que tornou-se uma amiga. Com você tenho aprendido muito mais que filosofia, surdez, educação de surdos... Aprendo sobre superação; respeito às diferenças; perseverança; comprometimento; humanidade... Van, obrigada por tudo! Por acreditar em mim, pela paciência em todo processo e por cada ensinamento!

Às unidades escolares pelo acolhimento e às participantes deste estudo que abriram as portas de suas salas de aulas e permitiram-me ali estar. Saibam que com vocês, para muito além de uma coleta de dados; tive a oportunidade de aprender mais sobre mim. Parabéns pelo trabalho que desenvolvem! Vocês têm todo meu respeito e admiração!

Aos professores Cristina Lacerda e Sílvio Gallo por aceitarem contribuir com meu trabalho. É uma honra tê-los neste meu processo de formação!

À equipe na qual atuo, que diariamente me fornece palavras de apoio e incentivo e que me ajuda a pensar e repensar minha atuação pedagógica, em especial à amiga Elaine pelas partilhas diárias, pelo apoio e compreensão nos momentos em que precisei estar ausente. Serei eternamente grata! Equipe, trabalhar com vocês é bom demais! Obrigada, amigos!

E para finalizar, aos meus queridos alunos surdos! Com vocês e suas diferenças aprendo a cada dia e por vocês busco me aperfeiçoar e ser uma professora mais qualificada. Vocês nem imaginam, mas, cada sorriso e abraço pela manhã; cada avanço na aprendizagem me motivam! Obrigada!

Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber.

(Michel Foucault, 2014, p.131)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação da sala de aula onde a professora Dora atua

Figura 2: Representação da sala de aula onde a professora Ester atua

Figura 3: Rotina de atividades realizadas pelos alunos da professora Ester

Figura 4: Planejamento semanal elaborado pela professora Ester

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados das participantes da pesquisa

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Excerto 1 – A vinda do biólogo

Quadro 2: Excerto 2 – Você sabe quantos anos tem a capital BH?

Quadro 3: Excerto 3 – A sala dos surdos não é uma ilha, a sala dos surdos é da escola!

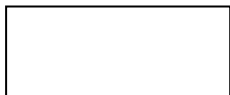
Quadro 4: Excerto 4 – Potencializar o que o aluno tem de melhor!

Quadro 5: Excerto 5 – O grupo acolhe os menores e isso é legal!

Quadro 6: Excerto 6 – Uma caixinha de surpresas!

CONVENÇÃO DE TRANSCRIÇÃO¹

Excerto



Os registros das falas das participantes durante as aulas e entrevistas e os acontecimentos cotidianos observados, serão apresentados dentro de uma moldura recortados em excerto.

(itálico)

Indica esclarecimento feito pela pesquisadora

(...)

Indica que parte da fala foi retirada pela pesquisadora

{ LIBRAS }

Uso de Libras

{Port}

Uso da língua portuguesa

¹ A convenção de transcrição foi baseada em Gesser (2006).

Não foi necessário nenhum intérprete de língua de sinais, pois a pesquisadora é fluente na língua.

RESUMO

A partir do conceito de heterotopia cunhado por Michel Foucault, e ainda, pela configuração de novos campos de saber na educação de pessoas surdas com a emergência da perspectiva cultural, o presente trabalho tem como objetivo principal analisar práticas pedagógicas de professoras bilíngues atuantes em salas multisseriadas que tem a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como língua de instrução em escolas localizadas em dois municípios do estado de São Paulo. No interior do trabalho será apresentada a configuração das salas multisseriadas de surdos, diferenciando-as das antigas salas especiais. As salas observadas contam com alunos surdos inseridos em uma proposta educacional inclusiva bilíngue – as escolas que aderiram esse formato têm sido nomeadas de escolas-polos inclusivas bilíngues. Foram várias as inquietações que nortearam esse trabalho, às quais se pretendem responder ao final da realização desta pesquisa. Dentre elas: As salas “língua de instrução Libras” (ou multisseriadas de surdos) podem se caracterizar como espaços heterotópicos, carregados de resistência ao sistema de ensino que as regem? Para as professoras atuantes nessas salas, quais os maiores desafios e de que maneira elas consideram que resistem às imposições do sistema de ensino que as regem e ressignificam suas práticas pedagógicas? E ainda, o quanto a Libras tem sido, de fato, língua de instrução e composto novas práticas, plurais e resistentes na escola comum? Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa com propostas investigativas do cotidiano escolar, portanto, uma pesquisa de campo. Foram realizadas observações do cotidiano dessas salas e da atuação docente e também entrevistas com as professoras participantes para compreender melhor o processo educacional e as inquietações postas com o estudo. A pesquisa do cotidiano traz consigo um modo singular de busca e de problematizações, com procedimentos específicos que emergem no ato de entrada do pesquisador no local a ser pesquisado. Possibilita uma análise mais coesa do campo que se estuda e permite a utilização de diversos instrumentos para a coleta de dados. Neste estudo, utilizou-se a observação com registros em diário de campo e entrevistas. O desafio foi realizar articulações entre o procedimento metodológico genealógico, embasado em Michel Foucault e a sua articulação com as pesquisas do cotidiano. Concluímos que as salas multisseriadas analisadas, plurais e ao mesmo tempo singulares, são espaços heterotópicos, carregados de resistência e a atuação militante das professoras participantes deste estudo possibilita uma educação outra a esses alunos. A leitura deste trabalho, portanto, pretende contribuir com educadores que também atuam com estudantes surdos, resistem constantemente e buscam ressignificar suas práticas considerando sempre as singularidades de seus alunos no processo educativo.

Palavras-chave: Surdez. Sala “Língua de instrução Libras”. Práticas pedagógicas. Heterotopia.

ABSTRACT

From the concept of resistance coined by Michel Foucault, and also, by the configuration of new fields of knowledge in the education of deaf people with the emergence of cultural perspective, the present work had as main objective to analyze pedagogical practices of bilingual teachers working in multi-serialized that has the Libras (Brazilian Sign Language) as the language of instruction in schools located in two municipalities in the state of São Paulo. Inside the work will be presented the configuration of the multi-series deaf classrooms, differentiating them from the old special classrooms. Observed classrooms have deaf students inserted into a bilingual inclusive educational proposal - schools that have adhered to this format have been nominated as bilingual inclusive schools. There were several concerns that guided this work, which are intended to respond to the end of the work. Among them: Can the "Language of Education" rooms (or multiseries of deaf people) be characterized as heterotopic spaces, loaded with resistance to the educational system that govern them? For the teachers working in these classrooms, what are the biggest challenges and how do they consider that they resist the impositions of the teaching system that govern them and re-signify their pedagogical practices? And yet, how much has Libras been, in fact, language of instruction and composed new practices, plural and resistive in the common school? For that, a qualitative research was developed with investigative proposals of the school routine, therefore, a field research. Observations were made about the daily life of these classrooms and about the performance of teaching, as well as interviews with participating teachers to better understand the educational process and concerns about the study. The everyday research brings with it a unique way of searching and problematizing, with specific procedures that emerge in the act of entering the researcher with the place to be researched. It allows a more cohesive analysis of the field being studied and allows the use of several instruments for data collection. In this study, observation was used with records in field diaries and interviews. The challenge was to articulate the genealogical methodological procedure, based on Foucault concepts and its articulation with everyday research. We conclude that the multiseries rooms analyzed, plural and at the same time singular, are heterotopic spaces, loaded with resistance and the militant action of the teachers participating in this study makes possible an education other to these students. The reading of this work, therefore, intends to contribute with educators who also work with deaf students, constantly resist and seek to re-significate their practices always considering the singularities of their students in the educational process.

Keywords: Deafness. Classroom "Language of instruction Libras". Pedagogical practices. Heterotopic.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – REFLEXÕES DE UMA PESQUISADORA QUE VEM SE CONSTITUINDO NO TECER DA PESQUISA...	11
CAPÍTULO 1 – DIÁLOGOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS: MARCAS HISTÓRICAS E DESDOBRAMENTOS ATUAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ..	17
1.1. MAS, AFINAL, QUEM É O SURDO?	18
1.2. AGORA SIM, SABERES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS: DILEMAS HISTÓRICOS ATUAIS	30
1.2.1. EDUCAÇÃO RECEBIDA <i>VERSUS</i> EDUCAÇÃO ALMEJADA.....	30
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO DE SURDOS E OS DIÁLOGOS COM AS FILOSOFIAS DA DIFERENÇA	39
2.1. EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS E SALA DE INSTRUÇÃO LIBRAS COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA	51
CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO	57
3.1. PARTICIPANTES / LOCAL:	58
3.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ESPAÇO DE OBSERVAÇÃO E DE REFLEXÃO	66
CAPÍTULO 4 – COTIDIANO ESCOLAR E A HETEROTOPIA: ACONTECIMENTOS E RESISTÊNCIAS NO DISCORRER DAS CENAS ANALISADAS	69
4.1. SOBRE A AÇÃO DO ACONTECIMENTO, A MILITÂNCIA DO PROFESSOR E AS OPORTUNIDADES FORMATIVAS GERADAS POR ELAS	70
4.2. SOBRE AS SALAS MULTISSERVIADAS: LÓCUS DA HETEROTOPIA	79
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS OU MELHOR: ABERTURA DE NOVAS INQUIETAÇÕES	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99

INTRODUÇÃO – REFLEXÕES DE UMA PESQUISADORA QUE VEM SE CONSTITUINDO NO TECER DA PESQUISA...

Na contramão do movimento da educação e da escola moderna, podemos utilizar o conceito foucaultiano de heterotopia (FOUCAULT, 2001;2009) para pensar o cotidiano escolar como um outro espaço, um outro lugar, em que outras relações sejam possíveis, em que a criação seja possível. Não local de permanência, mas lugar de passagem, entre-lugar (GALLO, 2013, p.10).

Pensando em transformar minha prática pedagógica em uma atuação outra², para além do disciplinamento dos corpos, da ação voltada para a normatização, iniciei esse meu percurso de estudos e descobertas. A principal “novidade no pensamento” foi, sem dúvida, meu encontro (e desencontros) com as filosofias da diferença³. E com ela, o desafio de romper com padrões hegemônicos, dentro de mim mesma, para então elaborar novas significações, abrir-se a novas leituras e novos modos de pensar. Confesso⁴ que foi um desafio a realização deste trabalho e o aprofundamento nas leituras que me fez estar imersa neste contexto.

Os aprendizados com a realização deste estudo me fizeram retornar à minha própria trajetória escolar. No percurso, dei-me conta de que toda minha vida pessoal foi e ainda é marcada por experiências com a educação. Desde a fascinante educação básica (para mim era um fascínio ir à escola, tanto que assim que retornava para casa, a brincadeira predileta era “escolinha”, com bonecas posicionadas de frente a uma lousinha

² O uso do termo “atuação outra” e não “outra atuação” não foi cunhado sem propósito: trata-se de uma adjetivação da atuação. Ao fazer esse uso trago a noção foucaultiana de espaços outros da obra “O corpo utópico, as heterotopias” para caracterizar que não se trata de uma mudança física, mas uma atuação que, mobilizada pelo cotidiano, pelas leituras, pela pesquisa, me colocaram em um lugar reflexivo distinto, na qual funciono de modo diferente, ainda que esteja no mesmo lugar. Sendo docente bilíngue da mesma escola e não de outra, é possível, atuar com outras perspectivas, refletindo na ação da diferença na relação com meus alunos.

³ O termo Filosofias será empregado no plural, pois embora todos os autores utilizados na fundamentação deste trabalho tematizem a diferença, eles a abordam de modos distintos, produzindo várias filosofias em torno da diferença (com a pluralidade de seus olhares).

⁴ Após usar o verbo “confesso”, resolvi mantê-lo, pois percebi que embora a tentativa seja de desprender-me dos meus saberes já enraizados, o texto traz marcas que carrego comigo, fruto de minhas experiências pessoais. Neste sentido, a obra “Vigiar e Punir” afirma que a confissão é uma prática advinda da instituição religiosa, mas que migra para as instituições escolares e é muito presente na subjetivação do homem ocidental. O exame de consciência próprio dos contextos religiosos, se reitera nas escolas, por isso, a existência das avaliações, provas e exames dos conteúdos estudados durante um período. A todo o momento, precisamos confessar o que aprendemos. Temos a necessidade de que o outro ateste o nosso conhecimento. Além do sentido religioso, o “confesso” imprime também um caráter auto-avaliativo, parte do processo de olhar-me; de constantemente tentar rever minha prática para ressignificá-la e torná-la uma prática de resistência.

cheia de escritos, idênticos ao que havia estudado horas antes). Como não lembrar também do temido ensino médio. Isso mesmo! As recordações que tenho deste período, não são carregadas de fascínio como na fase anterior. Nesta etapa, a cobrança pela profissão que eu escolheria; a pressão gerada pelos vestibulares; as inúmeras apostilas cheias de exercícios das exatas que eu sempre tive dificuldades e nenhuma empatia, tornaram o período marcado por lembranças não tão afetivas, com exceção de alguns atores que com certeza contribuíram inclusive para que hoje eu esteja neste espaço e desempenhe as tarefas às quais hoje me dedico: meus professores! Meus professores sempre foram referências a mim: de admiração, respeito e inspiração ou de exemplo a não ser seguido. De todo modo, deixaram marcas constituindo-me no que hoje sou.

No ensino superior o encanto foi retomado! Embora na época dos estágios sempre fosse aconselhada a deixar essa profissão, pois eu era jovem, poderia fazer outras coisas; afinal sendo professora jamais enriqueceria e com ela só teria decepções, pois, como comumente dito, na prática, a teoria é outra. Mesmo diante de tais “conselhos”, a pedagogia sempre foi minha primeira opção. Sempre me imaginei podendo contribuir com o desenvolvimento de outra pessoa e me tornando humana também por essas relações estabelecidas. Nunca fui ingênua em desconhecer os desafios e problemas inerentes a essa profissão, mas gostaria de descobrir na prática do cotidiano escolar o que era ser professora, sem intermediários que me dissessem sobre.

Desde que iniciei minha trajetória como professora, percebo que minha atuação ultrapassa as tarefas pedagógicas e por muitas vezes me vejo sendo assistente social, irmã, conselheira, enfim, desempenhando funções que são necessárias no contexto no qual atuo. A verdade é que me envolvo demais com as crianças, suas famílias e seus problemas de todas as ordens: emocionais, financeiros, de saúde... Não acho justo dar enfoque apenas a conteúdos escolares e ignorar que meu aluno pode estar com fome, com frio, carente por ter presenciado seu pai ser preso ou por ter visto sua mãe ser vítima de agressões e insultos, por exemplo, dentre tantos outros episódios. Como não se envolver?

Por essa razão, olhar de maneira reflexiva à prática pedagógica cotidiana sempre me despertou interesse. Aliar esse estudo aos conceitos de Michel Foucault, antes desconhecidos por mim, tem ressignificado-me como profissional. Pois à medida que olhei para as participantes deste estudo e realizei o percurso de análise de suas práticas, me vi também, me reconstruí, me desloquei. Tenho aprendido que a escola é um dos aparelhos

de grande controle e disciplinador dos corpos, mas pode também ser um lugar outro, espaço da heterotopia. No espaço escolar o governo está presente, mas é possível uma prática que ative a estética de si, no cuidado de si mesmo e nas ações de micro-resistências, movidas tanto por alunos como por professores. Neste tempo atuando com alunos surdos percebo claramente que os anos de licenciamento na Pedagogia me formaram, mas a prática no cotidiano escolar me torna professora. Embora muitas vezes reproduza muito da educação que recebi, na maior parte do tempo procuro não cometer os mesmos erros. Há que se resistir diariamente, mesmo quando não digo nada. Afinal, o silêncio é também uma forma de resistência. A prática me constitui, as relações com meus alunos me formam no chão da sala de aula, grande laboratório de aprendizagens. Como é bom ser professora!

No entanto, não se pode ignorar que a prática é carregada de muitos desafios, frustrações, desânimo, incertezas... Neste contexto, senti a necessidade de retomar meus estudos teóricos em educação de maneira mais sistematizada, pois percebi que tentar refletir sobre a prática, baseando-se em minha própria prática acabaria tornando-se um “ciclo vicioso” que não me levaria a lugar algum. Contrariando o discurso de que na prática, a teoria é outra, acredito que na verdade, sem teoria, a prática é vazia! É uma mera reprodução de técnicas, sem questionamentos, sem problematizações... Um disciplinamento de corpos, na tentativa de torná-los dóceis a obedecer a uma verdade unívoca, sem enfrentamentos, sem criticidade. “É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática” (FOUCAULT, 2014, p.132).

Neste contexto, refletindo sobre a articulação contínua entre teoria e prática, resolvi realizar o Mestrado e a definição abaixo de Deleuze (2014), fortaleceu minhas reflexões de que a escolha teórica mobiliza um lugar do pensamento, cria, apoia a reflexão e sustenta a própria pesquisa.

Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou [...]. A teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica (DELEUZE, 2014, p. 132).

Não imaginaria que a minha busca por tornar-me uma professora outra seria um caminho com tantos encontros: aproximar-me dos estudos da filosofia que a princípio era algo muito distante, ativaram meus desejos por novas leituras e novos saberes. Não conhecia Michel Foucault, nem mesmo as Filosofias da Diferença. No início, assim como

toda novidade, o caminho foi penoso. Foi preciso um exercício pessoal de mudanças de concepções enraizadas em mim, por minha história de vida. Aliás, esse exercício não se findou. É um contínuo de verdades unívocas assumidas até então, que se invalidam. Desprender-se do conceito de verdade universal, admito, tem sido um desafio. Por essa razão, acredito que a realização deste estudo, além dos objetivos propostos, certamente, se configurou em aprendizado pessoal. Ao olhar as práticas das participantes, indiretamente, aprendi mais sobre mim e sobre minha prática pedagógica, do que sobre elas e suas ações (muito distante de uma pesquisa positivista com verdades prontas às quais serão apenas “descritas”).

Diante dessa explanação sobre mim e de meus caminhos para essa pesquisa passo agora a apresentar as principais inquietações que nortearam esse trabalho, às quais pretendemos trazer considerações ao final, sendo tais questionamentos: a) As salas “língua de instrução Libras”⁵ podem se caracterizar como espaços heterotópicos, carregados de resistência ao sistema de ensino que as regem?; b) Para as professoras atuantes nessas salas, quais os maiores desafios e de que maneira elas consideram que resistem às imposições do sistema de ensino que as regem e ressignificam suas práticas pedagógicas?; c) O quanto a Libras tem sido de fato, língua de instrução e composto novas práticas, plurais e resistentes na escola comum?

Por essa razão, e como os estudos na perspectiva foucaultiana apontam para as tensões de verdades formuladas na constante refacção delas em direção à manutenção da diferença, o objetivo principal foi analisar a partir do conceito de heterotopia cunhado por Michel Foucault, as práticas pedagógicas de duas professoras bilíngues atuantes em salas multisseriadas⁶, com alunos surdos inseridos em escolas com uma Proposta Educacional Inclusiva Bilíngue, localizadas em dois municípios do estado de São Paulo. Importante

⁵ Importante ressaltar que utilizaremos com equivalência semântica os termos Sala “língua de instrução Libras” e sala multisseriada bilíngue. Ambos serão descritos e explicitados no decorrer do estudo. O primeiro termo aparecerá sempre entre aspas, por se tratar de uma adjetivação da sala e por expressar uma característica bastante particular deste espaço, que a diferencia de outras salas de aulas.

⁶ A sala multisseriada para alunos surdos é confundida com as antigas salas de recursos que atendiam alunos público-alvo da educação especial no contraturno das escolas regulares e destinavam maior atenção às atividades de vida diária (AVD) e/ou à revisão dos conteúdos estudados na sala regular, atuando mais como um reforço escolar. As atuações nestas salas eram embasadas em sua maioria, pelas abordagens educacionais oralistas e da comunicação total. Há atualmente as salas multisseriadas que atendem alunos do campo (zona rural). No entanto, neste estudo, o termo multisseriada caracteriza as salas regulares com uma proposta de ensino bilíngue, que estão inseridas em escolas comuns (escolas-polos inclusivas bilíngues) e atendem alunos surdos e ouvintes (se for a opção da família, como é o caso de crianças ouvintes filhas de pais surdos) do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. No capítulo 2 aprofundaremos a caracterização desta sala e adensaremos as discussões sobre este espaço.

destacar que o conceito de heterotopia foi elaborado pelo filósofo Michel Foucault e descreve lugares, espaços e ações que funcionam em condições não hegemônicas, como espaços que produzem a abertura de outros espaços, potencializando a produção criativa e inventiva. Por essa razão, atrelado ao conceito de heterotopia, podemos pensar também em outro conceito do mesmo filósofo: a resistência. As práticas das professoras bilíngues participantes deste estudo podem se caracterizar como práticas pedagógicas heterotópicas devido às resistências que diariamente precisam impor ao sistema hegemônico que as regem. Dados interessantes observados da atuação das docentes bilíngues durante a pesquisa é que a resistência não é algo sempre presente, sendo, portanto, focos que emergem em pequenos instantes e que muitas vezes parecem insignificantes, no entanto, é ali (no filete de tempo/espaço) que vemos aparecer fluxos de diferenças que são “sufocados” na engrenagem escolar.

Por essa razão, pretendeu-se também, compreender como os conceitos foucaultianos, em especial, o de heterotopia, resistência e o de diferença, dialogam com o campo da surdez investigado. Com isso, aprofundar as análises de possibilidades de ações resistentes que se dão no cotidiano do contexto escolar. Observar e trazer ao diálogo o interior da sala de aula, ou seja, um contexto micro ou ainda, denominado por Gallo (2007) de educação menor. Segundo ele, “uma das características mais fortes e importantes da educação menor é o seu potencial de resistência” (GALLO, 2007, p. 38). Além disso, pretendeu-se ainda, que esse estudo promovesse reflexões sobre o espaço que a Língua de Sinais realmente ocupa nas salas multisseriadas, sendo um material disponível a outros professores que também atuam com alunos surdos. Assim, mesmo que em contextos diferentes e alunos com especificidades diferentes, o presente trabalho, pode ser também uma contribuição a professores que pretendem transformar a ação pedagógica cotidiana em um ato revolucionário.

Desta forma, este estudo foi organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo intitulado “Diálogos sobre a educação de surdos: marcas históricas e desdobramentos atuais nas políticas educacionais” discutiram-se questões referentes à educação de surdos, os movimentos de resistências das comunidades surdas e aspectos que desdobram em políticas educacionais atuais a esses sujeitos.

No capítulo 2 “Educação de surdos e os diálogos com as filosofias da diferença” o foco é aproximar o leitor dos conceitos teóricos das filosofias da diferença e

promover uma discussão de tais conceitos que dialogam com o campo da surdez aqui investigado. Neste capítulo também apresentamos a caracterização da sala “língua de instrução Libras”, sua proposta à educação de surdos, bem como, problematizações acerca deste espaço, embasadas nos conceitos de resistência e minoridade, cunhados por Foucault e Deleuze, respectivamente.

Em seguida, no capítulo 3 é apresentado o percurso metodológico traçado, para que os objetivos propostos fossem alcançados. Atrelado às descrições do método, é apresentado o modo de pensar genealógico, a partir do conceito de genealogia promovido por Michel Foucault teoricamente e em suas práticas de pesquisa.

No capítulo 4 “Cotidiano escolar e a heterotopia: acontecimentos e resistências no discorrer das cenas analisadas” foram descritas as práticas resistentes das professoras bilíngues analisadas à luz dos pressupostos teóricos das filosofias da diferença, em especial, do conceito de heterotopia cunhado por Michel Foucault.

Para finalizar, sempre iniciando novas discussões, apresentamos as considerações obtidas com a realização desta pesquisa e muitas outras inquietações geradas por esse estudo, pois acreditamos que o campo da educação deve ser constantemente problematizado para que as práticas não se engessem, na ilusão de ter encontrado um único modo de se pensar e fazer a educação em nossas escolas.

CAPÍTULO 1 – DIÁLOGOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS: MARCAS HISTÓRICAS E DESDOBRAMENTOS ATUAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder (Foucault, 2014, p. 279).

Esse capítulo objetiva apresentar questões referentes à educação de surdos, os movimentos de resistências das comunidades surdas e aspectos que desdobraram em políticas educacionais atuais. Para esse percurso alguns conceitos das filosofias da diferença, na perspectiva de Michel Foucault, serão trazidos como ponte para adensar as questões da surdez e da educação na diferença: as lutas, os sobressaltos e as emergências ativadas em determinados momentos históricos; os estudos surdos em suas referências de pesquisas numa perspectiva antropológica sobre o surdo, a língua de sinais e as demandas educacionais que debatam pontos relevantes para esse trabalho, pensando na surdez como diferença linguística e não pelo viés da deficiência.

Vale ressaltar que a surdez é caracterizada nessa pesquisa como campo de saber que produz discursividades, e com elas criam verdades e também sujeitos. Desse modo, há várias formas de viver a surdez e se anunciar surdo. Apresentaremos pelo menos dois modos de subjetivação: pela deficiência e pela diferença. Retomamos que o foco eleito na presente dissertação para esse campo de saber se dá na diferença linguística e cultural.

A seguir, adensaremos as discussões sobre os aspectos citados acima, iniciando as reflexões acerca do surdo e da surdez, bem como, sobre a educação que almejam e pela qual travam lutas e resistências a fim de que um novo cenário seja escrito a essa comunidade linguisticamente minoritária.

1.1. MAS, AFINAL, QUEM É O SURDO?

Antes mesmo de falar sobre a educação de surdos e dos movimentos de resistência que a comunidade surda brasileira tem feito ao longo do tempo para ter seus direitos garantidos, faz-se necessário pensar: quem é o surdo? O que é a surdez?

As respostas para essas questões aparentemente simples podem ser extremamente diferentes e ainda revelar sob qual ótica foram respondidas, ou ainda, em qual campo de saber nossa definição de surdo e surdez está inserida.

Conforme dito anteriormente, neste trabalho assumiremos como surdo aquele que se comunica, expressa opiniões e sentimentos; realiza abstrações e reflexões da mesma maneira que ouvintes⁷ realizam. No entanto, para tais processos há que apontar que a língua utilizada não é da mesma modalidade, uma é oral-auditiva e a outra gesto-visual.

É importante ressaltar que os indivíduos privados da audição podem ser intitulados surdos ou deficientes auditivos, de acordo com a concepção assumida de diferença linguística ou de deficiência, falta e incapacidade (LOPES, 2011; MARTINS, 2008). Eles podem ainda se autodenominarem surdo ou deficiente auditivo, de acordo com as experiências pessoais, identitárias, histórico-culturais vivenciadas. Há os que se intituam surdos e são usuários da Língua de Sinais; outros utilizam a Língua de Sinais e também fazem uso de próteses como aparelho auditivo ou implante coclear e desenvolveram a oralidade por meio de sessões de fonoterapia. Outros ainda se intituam deficientes auditivos e utilizam próteses (aparelho auditivo ou implante coclear) e não são usuários de Língua de Sinais. Enfim, não há um padrão de surdo/deficiente auditivo e não podemos criar generalizações para caracterizar esse grupo de pessoas que nasceram, ou por razões diversas, ao longo da vida, foram privadas do sentido da audição. No entanto, de acordo com a abordagem teórica assumida neste trabalho, consideramos surdo aquele que faz uso da língua de sinais para se comunicar, expressar opiniões e sentimentos e se caracteriza pela diferença linguístico-cultural. “É pela falta orgânica que se constrói a singularidade de uma experiência linguística distinta das pessoas que ouvem” (CARVALHO; MARTINS, 2016, p. 391).

⁷ Adotaremos aqui o termo ouvinte, sem a pretensão de expor surdos e ouvintes a um duelo, nem tampouco, indicar superioridade/inferioridade de um em relação ao outro, apenas apontando que suas experiências se dão de modos distintos por questões biológicas, linguísticas e culturais.

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida e oficializada como meio de comunicação e expressão de comunidades de surdos do Brasil pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. As línguas de sinais não são universais e assim como as línguas orais, cada país possui uma língua de sinais própria. A Libras tem suas origens na língua francesa de sinais.

Em 1855, um surdo francês chamado Ernest Huet chegou ao Brasil, com o apoio do imperador Dom Pedro II, para criar a primeira escola para surdos brasileiros (...). Em setembro de 1857 foi fundado o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, no mesmo endereço que se localiza até hoje (GESSER, 2009, p. 37).

Importante aqui salientar que a Libras, assim como toda língua de sinais, é uma língua e não uma linguagem, como é mencionada pelo senso comum. Sabe-se hoje que as línguas de sinais possuem gramática e estrutura (fonológica, morfológica, sintática e semântica) próprias, como as línguas orais. O reconhecimento linguístico da língua de sinais se deu em 1960, por meio dos estudos descritivos do linguista americano William Stokoe. Por muito tempo, disseminou-se a ideia de que por meio da língua de sinais não era possível expressar conceitos abstratos. Isto não é verdade e tal pressuposição está relacionada ao fato de a língua de sinais ter sido considerada por muitos como limitada, primitiva, não passando de códigos, gestos e mímicas (GESSER, 2009). No entanto, outros estudos (GESSER, 2009; LODI, LACERDA, 2009; MOURA, 2013), contrários a essa visão da língua de sinais como código, afirma que uma criança surda que adquire a língua de sinais precocemente, se desenvolverá normalmente, assim como uma criança ouvinte que adquire a língua oral.

Por isso, dentro desses discursos sociais da surdez e com a defesa da constituição do surdo pela língua de sinais, assumimos – olhando pelo viés histórico-cultural – que o surdo não é um deficiente, pois pode desenvolver-se como qualquer outra pessoa. A surdez produz, de acordo com a abordagem aqui adotada, apenas uma diferença linguística. Todavia, por imperar socialmente os discursos da área clínica-reabilitadora, a surdez é vista como uma patologia e o surdo, um deficiente. O que para nós se caracteriza apenas como uma diferença linguística, para a sociedade, em geral, é um impedimento, um empecilho, uma excepcionalidade e por isso o surdo ainda não consegue circular socialmente de maneira efetiva. Mesmo se a diferença linguística é aceita, o surdo sempre será usuário de uma língua minoritária e permanecem sobre ele o estranhamento e a

exclusão social. Não porque algo lhe falta, mas porque, socialmente é considerado apenas o que lhe falta: a audição e a oralidade.

Recuso-me a ser considerada excepcional, deficiente. Não sou. Sou surda. Para mim, a língua de sinais corresponde à minha voz, meus olhos são meus ouvidos. Sinceramente nada me falta, é a sociedade que me torna excepcional (LABORRIT, 1994 apud GESSER, 2009, p. 46).

Até o momento, apresentamos o nosso olhar sobre a surdez e sobre o surdo. Mas, no decorrer deste trabalho discorreremos sobre diferentes olhares, de diferentes perspectivas sobre o surdo e discutiremos as implicações que cada modo de olhar gera, especificamente ao se pensar na oferta de uma educação de qualidade a esses alunos, baseada não pelo princípio da normalidade ouvinte, mas na lógica da diferença surda.

Se para definir o surdo apontarmos que ele é um deficiente, pois lhe falta a audição, nossa resposta estará pautada em uma visão clínica ou patológica. Isso quando as práticas se voltam para a reparação na tentativa de “cura” do mal que a surdez ocasiona.

Num olhar medicalizante, a percepção ou não de uma escala de decibéis determinará se você é eficiente ou deficiente para viver em uma sociedade onde o normal é ouvir. Quando o indivíduo não está dentro da norma estabelecida, a ciência tentará encontrar um meio para trazer o deficiente à normalidade, sugerindo, no caso do surdo, o uso de próteses como aparelhos auditivos; correção por meio de procedimentos cirúrgicos, como o Implante Coclear; sessões de fonoterapia para o aprendizado e treino da fala. A intenção aqui, não é afirmar que o surdo não deve se expor às alternativas propostas pela área médica, afinal, cada um deve ter a oportunidade de conhecimento das opções disponíveis que se enquadrem às suas necessidades e anseios pessoais, bem como das implicações que cada escolha pode trazer à própria vida. Porém, nossa proposta é sim refletirmos sobre quais verdades se formaram determinados conceitos para a anormalidade/norma/normalização e seus impactos na vida do surdo (LOPES, 2011; SOUZA, 2010; MARTINS, 2008, 2013).

Além da visão da área clínica, a surdez pode ainda ser vista por uma perspectiva mais religiosa, num discurso assistencialista. Desta forma, se a definição de surdez ou do surdo estiver amparada por uma visão aliada a ideais cristãos, é comum, neste caso, buscar uma explicação para a anormalidade, vendo-a como um castigo de Deus, onde a pessoa com deficiência é culpada por algum pecado que ela mesma cometeu ou por pecados cometidos por seus familiares. Ou ainda, a deficiência é vista como uma eleição

divina. Neste caso, os discursos do senso comum, como: “Vocês foram escolhidos para serem os pais dele”; “Se Deus te deu um filho especial, é porque sabe que conseguirá cuidar”, tentam transmitir a ideia de que os familiares foram eleitos, escolhidos a dedo em meio a tantas outras famílias para terem um filho com deficiência. Nestes casos, a deficiência é impregnada de compaixão (PESSOTI, 2012).

Segundo Foucault (2001) a normalidade se constitui socialmente dentro de uma historicidade e sua emergência pode ser questionada analisando as relações de forças que a fundaram. Ainda para o autor, a noção de norma está relacionada à disciplina e esta, por sua vez, produz discursividades e saberes. As disciplinas “são criadoras de aparelhos de saber e de múltiplos domínios de conhecimento” (FOUCAULT, 2014, p. 293). Ratificando o conceito de disciplina atrelado à noção de norma, o autor afirma:

As disciplinas veicularão um discurso que será o da regra, não da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra “natural”, quer dizer, da norma; definirão um código que não será o da lei, mas o da normalização (FOUCAULT, 2014, p. 293).

A norma atua na aparição de um “normal”, a partir da ação do biopoder, ou seja, de um poder sobre a vida e das formas de governamentalidade que a ela estão relacionadas. A governamentalidade, por sua vez, é o poder exercido sobre o indivíduo, sobre a população. “Para disciplinarmos a alma, precisamos vigiar o corpo, constante e cuidadosamente” (LOPES, 2011, p. 49).

Pensando no campo educacional, em discussão neste estudo, a escola é um exemplo de instituição importante à governamentalidade, pois nela opera o poder disciplinar, normalizador (WITCHES; LOPES, 2015). A escola é, portanto, de acordo com os pressupostos teóricos aqui adotados, uma maquinaria em função do Estado que tem como função o disciplinamento dos corpos.

A escola é por excelência, a maquinaria na qual se articulam o saber e o poder. É no espaço escolar que estão em jogo os poderosos mecanismos de atribuição e imposição de sentidos, de definição e normalização de determinadas identidades, de hegemonização de determinadas práticas culturais, de circulação dessas ou daquelas políticas de identidade (LOPES, 2011, p.55).

A partir do exposto acima, ao pensarmos no movimento de inclusão dos alunos com deficiência, por mais que o discurso seja o de respeito às diferenças, na prática, o objetivo maior é o de normalizar e homogeneizar as relações entre as pessoas nas escolas.

Espera-se criar “uma escola no singular, para um “todos” no plural. Esse modo de pensar a totalidade é efeito das formas modernas de regulamentação de Estado” (SOUZA, 2006, p.275, grifo do autor).

Ao considerar, especificamente, a inclusão do aluno surdo no sistema regular de ensino, é possível perceber, no histórico de educação desses alunos, o quanto “os procedimentos de controle do corpo e de “cura” da deficiência por meio de terapias da fala submetiam os surdos a um duro processo de “normalização” e de disciplinamento” (LOPES, 2011, p.41, grifos do autor).

Por essa razão, de acordo com os pressupostos das filosofias da diferença, baseada em Michel Foucault (2014), uma norma é gerada por uma matriz de saber e esta, por sua vez, cria relações de poder/saber/verdade, ou seja, produz regimes de verdade. Por verdade, podemos compreender,

Um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. “Regime” da verdade. (FOUCAULT, 2014, p. 54, grifos do autor).

Os enunciados: “o surdo é deficiente” ou “o surdo é diferente”, representam tais regimes de verdades e produções de discursos e saberes que referendam um ou outro modo de produção. Olhar a surdez como uma matriz de experiência é criar uma concepção de surdez e atrelados à concepção adotada, teremos diferentes regimes de verdade que a regem, de acordo com o campo de saber na qual a concepção está inserida. Importante ressaltar que o termo “experiência” para Foucault (2010) é bastante significativo. Em suas obras, o autor analisou muitas experiências, dentre elas a experiência da loucura, a experiência onírica, a experiência patológica e da sexualidade. Neste estudo, a proposta é compreender a experiência da surdez (WITCHES; LOPES, 2015).

Assumida como uma experiência, a surdez pode ser entendida como uma forma de constituir sujeitos surdos, subjetividades surdas, modos bem específicos de ser e de se relacionar em um mundo regulado por normas audistas (WITCHES; LOPES, 2015, p. 36).

Desta maneira, ao compreender a constituição da surdez como uma matriz de experiência, é preciso também refletir sobre as formas de se ver e pensar a surdez, bem

como sobre as práticas relacionadas a ela. Duas formas fundamentais para isso são a normalização e a governamentalidade, que anteriormente já foi citada. Em outras palavras, aproximar a surdez da norma para então governá-la. Neste sentido, se a norma considerada é a de ouvir e oralizar, nesta lógica, podemos afirmar que a surdez é uma grande invenção (WITCHES; LOPES, 2015; LOPES, 2011).

Não estou me referindo aqui à surdez como materialidade inscrita em um corpo, mas à surdez como construção de um olhar sobre aquele que não ouve. Para além da materialidade do corpo, construímos culturalmente a surdez dentro de distintas narrativas associadas e produzidas no interior (mas não fechadas em si mesmas) de campos discursivos distintos – clínicos, linguísticos, religiosos, educacionais, jurídicos, filosóficos etc (LOPES, 2011, p.7).

Ao se conceber a surdez pelo campo do saber clínico-reabilitador, produzimos um regime de verdade de que o surdo é um deficiente auditivo. Neste caso, um anormal, considerando a norma ouvinte. Ele não se enquadra na normalidade de ouvir e falar oralmente, como a maioria.

Neste sentido, a norma é produzida dentro de um axioma que generaliza a verdade e cria ações políticas instauradas como um valor de maioria, um valor absoluto. As políticas, portanto, se direcionam na lógica de um saber da maioria para todo corpo social dizimando as diferenças e as políticas minoritárias. Como exemplo, podemos trazer a lógica da língua portuguesa como língua de instrução nas escolas, independente da presença de surdos e outros sujeitos que trazem línguas outras para dentro do sistema escolar, como os alunos indígenas, por exemplo. O valor absoluto do ensino está na verdade que para se tornar “bom estudante” há que se dominar a língua portuguesa. Ela se torna, então, a língua de instrução escolar e será por meio dela que os conteúdos serão acessados, tanto nos momentos de explanação dos conteúdos pelos professores, quanto no uso dos materiais didáticos. Por meio dessa língua, o aluno deverá também demonstrar o que apreendeu, pois ela é a língua considerada padrão e isso ocorrerá também nos momentos de avaliação. Assim, para quem não a domina, a aprendizagem não será efetiva. Como se dizima a diferença? Quando se permite, por exemplo, a presença da língua de sinais, mas não se oferece recursos didáticos nessa língua, nem a possibilidade de ser avaliado nela. E nesse sentido, outro conceito foucaultiano pode ser acessado, a do racismo de Estado, o qual produz estratégias que permite viver uns e faz morrer outros: como no caso das diferenças surdas. “O racismo de Estado envolve a manutenção do que deve ser

perpetuado e dos saberes que devem ser destituídos” (CARVALHO; MARTINS, 2016, p. 408). A norma implica “uma classificação permanente dos indivíduos, uma hierarquização, uma qualificação, o estabelecimento de limites, uma diagnosticabilidade” (FOUCAULT, 1994 apud CARVALHO, 2012, p.127).

Reiterando e refletindo ainda sobre a norma e o sistema educacional brasileiro, é esperado, ou ainda, considerado normal, que todos os alunos cheguem à escola dominando uma língua oral e saibam se comunicar, se fazer entender por meio da língua utilizada por todos da escola. Espera-se, portanto, que uma criança brasileira, domine a língua oral de seu país e ao ser inserida no sistema educacional, faça uso dessa língua de maneira compreensível. A tradição da escola brasileira é assumir a norma padrão culta da língua portuguesa como única e negar a existência de uma pluralidade de normas linguísticas dentro da própria língua. Qualquer manifestação linguística diferente da norma padrão é rejeitada e muitas vezes os alunos são considerados deficientes linguísticos (BAGNO, 2006).

Essa ilusão da existência de uma única língua utilizada por todos os brasileiros advém da concepção de Estado-Nação difundida pelos ideólogos oitocentistas durante a Revolução Francesa (MAHER, 1997). A ideia de que somos um povo monolíngue em Português desconsidera e desqualifica as demais línguas presentes no Brasil (das nações indígenas, comunidades de imigrantes e comunidades surdas), naturalizando a ideia do monolingüismo brasileiro (SOUZA, 2006).

Pensando na ilusão do monolingüismo, mesmo se considerarmos apenas o português oral, se, por exemplo, alguma criança em fase de alfabetização, ingressar no ambiente escolar e for notado que a mesma apresenta trocas na fala, ela já será vista com “outros olhos”, pois de acordo com a norma estabelecida, para cada fase da vida de um ser humano, há comportamentos padrões desejáveis. Caso o comportamento linguístico não corresponda à idade, conforme a norma do desenvolvimento humano estabelece, algo estará errado.

Neste caso do exemplo da oralidade, serão utilizados mecanismos para que esse corpo se adeque à norma: encaminhamentos a sessões de fonoterapia; exames para tentar compreender onde está o problema, na tentativa de corrigi-lo. Afinal, é esperado que sendo brasileiro, consiga pronunciar corretamente as palavras e usar a língua de maneira satisfatória; conseguindo circular socialmente de modo efetivo, isto é, compreender e ser

compreendido. Vale salientar, que o problema não está em tentar encontrar uma forma de auxiliar tal criança de modo a colaborar com seu desenvolvimento e avanços no desempenho escolar, até porque, nisto se configura o papel da escola. O problema, neste caso, é o de rotular tal criança, de modo que tal rótulo a acompanhe por muitos anos escolares, gerados a partir de uma matriz axiomática. Essa situação se agrava quando a criança em questão é surda, pois as tentativas de “correção” do “problema” são frustrantes e bastante penosas ao surdo. Mesmo que a criança surda ouça um pouco e/ou consiga oralizar, o desenvolvimento da linguagem oral não se dará de maneira natural, como ocorre com as crianças ouvintes (MOURA, 2013).

Considerando o exemplo acima que ilustra uma entre as inúmeras situações cotidianas que tenta corrigir algo que é considerado anormal, trazendo-o à normalidade, podemos retomar as discussões sobre norma considerando as críticas que Canguilhem (2009) fez ao conceito de média que regulava as leis da fisiologia, possibilitando-nos refletir sobre o que é a norma; quem a normatizou e se de fato o homem normal existe.

É possível enquadrar na mesma “norma” todo ser humano, independente de onde vive; da cultura na qual está inserido; de sua classe socioeconômica; de suas experiências pessoais? Canguilhem (2009), ainda repreende esse modo de conceituar o que é normal e o que é patológico. Critica, por exemplo, a Curva de Gauss que tenta encontrar uma média e estabelecer essa como sendo o parâmetro determinante de sadio ou doente, para o estado do corpo de todas as pessoas do mundo.

Considerando os pressupostos do autor, é relevante refletir sobre os conceitos de média/normal/patológico. Pois, realmente, a norma estabelecida pela medicina ocidental, por brancos, europeus, será que pode ser aplicada a todos, de qualquer parte do mundo, qualquer raça e classe socioeconômica?

As normas apesar de serem propostas pela estatística e levadas à área biológica transcendem-na e alcançam a esfera social e é ainda transitória, isto é, passível de mudanças. O que em determinado momento fora uma regra, hoje já não é mais aceito. O que por um tempo foi considerado norma, pode se alterar e admitir mudanças adequando-se ao contexto em questão, como a escrita do português, que nas redes sociais é aceita sem estar na norma “padrão”, por exemplo. O que quer dizer que a norma é uma construção social conforme apontam os estudos foucaultianos e passível de ser tensionada, revista e refeita.

Canguilhem (2009) propõe então, que o estado patológico não é a ausência de uma norma. A saúde seria, portanto, mais do que ser normal, é ser capaz de estar adaptado às exigências do meio, e ser capaz de criar e seguir novas normas de vida, já que "o normal é viver num meio onde flutuações e novos acontecimentos são possíveis" (p.188).

A partir dessas reflexões podemos pensar também no conceito de doença. Ela também não muda historicamente? E a deficiência? Será que algo considerado como desvantagem em certo momento e lugar, não poderá ser vantajoso em outra ocasião e espaço? Ser alto ou ser baixo; por exemplo, a depender do contexto e da necessidade, pode se caracterizar como uma vantagem ou empecilho.

O problema, talvez esteja no fato de querer adotar uma norma que sirva a todos, em qualquer lugar e sempre. Improvável! Um dos efeitos dessa tentativa de homogeneizar é o que Foucault denominou, e foi mencionado anteriormente, por racismo de Estado. Tal processo inicia-se na ação do disciplinamento dos corpos, mas é na regulamentação da população, na ação do biopoder que ele ganha força e adquire outras funções mais específicas: controle sobre a vida na distinção entre os que devem viver, daqueles que devem ser deixados morrer (SOUZA, 2006).

Essa é uma questão bastante séria: a tentativa de "limpar" a sociedade e deixá-la cada vez mais uniforme. Souza (2006) faz considerações bastante importantes quanto a isso, a partir de suas análises sobre a legislação brasileira:

A meta é tornar homogêneo o conjunto social, de acordo com os "padrões considerados normais para a espécie humana". (As aspas aqui foram postas, pois esse enunciado se encontra claramente presente no conhecido Decreto N. 3298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamentou a Lei N. 7.853, de 24 de outubro de 1989, e que dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência) (SOUZA, 2006, p. 276).

Então, os conceitos de doença, diferença, deficiência parecem estar mais relacionados aos impactos que causarão na vida do indivíduo enquanto atua no ambiente, do que em seu próprio corpo. A doença pode interromper o curso de algo por algum tempo, já uma anomalia é permanente, mas não impede que o indivíduo atue no ambiente, com devidas adequações (CANGUILHEM, 2009). Pensemos em um exemplo: se todos os locais/serviços públicos fossem acessíveis e oferecidos com qualidade, permitindo que um deficiente físico, mais precisamente, um cadeirante, transitasse e usufrísse de todos os espaços e serviços livremente e com segurança, a deficiência física lhe seria um

impedimento? Ora, a anomalia estaria presente, mas não interromperia o curso da vida. Então, neste caso, a patologia está no indivíduo ou no ambiente deficiente no qual ele vive? Um deficiente físico que vive em uma periferia brasileira é igual a um deficiente físico europeu, filho de família classe média alta? Ambos serem deficientes físicos é suficiente para enquadrá-los na mesma norma?

Diante dessa problematização em torno da norma, podemos afirmar que o surdo quebra com o axioma conferido ao humano. O axioma, para os empiristas, é uma verdade inquestionável universalmente válida, e é aqui usado como o valor absoluto que classifica a essência do humano, generalizando a especificidade que caracteriza, em nosso estudo, o ser.

O ser humano é aquele que fala, ouve, enxerga, anda, aprende...Quem “quebra” com o valor absoluto desse axioma, não se enquadra nele. O surdo quando se anuncia como diferente mantendo a luta pela aparição por meio de outra língua, afirma a humanidade pela diferença e coloca em choque o axioma que vem sendo mantido para pensar o padrão de normalidade.

Por essa razão, essa pesquisa alinha-se a um olhar da surdez que quebra com a mesmidade de um corpo deficiente, que pretende trilhar outras discursividades, em outros valores: anunciando a surdez como uma experiência visual pela diferença. A proposta é “olhar a surdez de outro lugar que não o da deficiência, mas o da diferença cultural” (LOPES, 2011, p. 9). De fato, não podemos negar que surdos e ouvintes possuem diferenças no funcionamento fisiológico e isso trará implicações que transcendem a esfera biológica e alcançam também a esfera social da vida desses indivíduos. A falta orgânica produz uma outra relação entre o surdo e as experiências no mundo de um modo que nós ouvintes jamais saberemos sequer narrar. No entanto, ao considerar a perspectiva cultural assumimos sobre o surdo um olhar diferente dos adotados pelos campos de saber acima citados, onde a surdez é vista de forma negativa; enfatizando sempre a perda, a falta, a ausência de algo.

Não nego a falta de audição do corpo surdo, porém desloco meu olhar para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez. Tal diferença, embora pareça sutil, marca substancialmente a constituição de uma comunidade específica e a constituição de estudos que foram produzindo e inventando a surdez como um marcador cultural primordial (LOPES, 2011, p. 9).

Pensando no campo educacional, local de investigação deste trabalho, é possível perceber que a escola é um aparato normativo. Isso porque, ela cria normas, estabelece o que é padrão e o que foge à regra geral estabelecida: o diferente, o anormal, o que não produz comportamentos padrões esperados; o que não tem a mesma eficiência de comportamentos; o deficiente. Por essa razão, ao mesmo tempo em que o *slogan* do governo é de uma educação de qualidade para TODOS; na prática do cotidiano escolar, o TODOS parece não incluir os alunos com alguma dificuldade de aprendizagem e os alunos com alguma deficiência; pois ainda não está “preparada” para educar os ditos “anormais”.

O fato é que, sempre existirá uma norma! “A norma é a parte central, a própria medula espinhal de onde se irradiam as relações produtivas de saber-poder” (CARVALHO, 2012, p. 138). Por isso, e não por acaso, é muito difícil transformar ou propor novidades para o campo da educação. Para que mudanças ocorram,

as minúcias da norma é que devem ser revistas com grande vigor. A substituição de um saber por outro é uma reprodução inesgotável de um campo normativo (CARVALHO, 2012, p. 139).

Desta forma, ao considerar que a norma sempre existirá e o que devem ser revistas são as suas minúcias, ao se pensar na educação dos surdos, seria preciso olhar a surdez e o próprio surdo por diferentes campos de saber e não apenas pelo viés do saber clínico-reabilitador. Se o Estado, órgão de maior controle da esfera educacional por promover gestões e diretrizes nacionais nos planos de educação, acolhesse outras formas de olhar a surdez, admitindo outros saberes dos campos da Antropologia, da Pedagogia, dos Estudos Culturais, da Sociologia, a surdez poderia ser inscrita de outra maneira e tais saberes “contribuiriam politicamente em favor de resistências surdas às práticas ouvintistas” (LOPES, 2011, p. 51). Para isso há que se quebrar com paradigmas fincados na descrição, classificação e controle do que é a surdez na ótica da educação especial, por exemplo, já que esse é o espaço de produção de políticas educacionais voltadas aos surdos. Se assumida a diferença linguística, se criaria um espaço de diálogo e alargamento da discussão de acessibilidade não mais na reparação do corpo (falta), mas na entrada de outra língua na escola.

No entanto, o que impera ainda é a visão da surdez como um dano, um prejuízo. Sem audição e sem fala, para uma sociedade oral, o surdo é aquele que não tem o que dizer e que também não pensa. O surdo é um estranho, um estrangeiro (LOPES, 2011).

Porém, contrapondo-se às interpretações de cunho clínico, os surdos têm realizado um movimento de resistência e significam a surdez de outra forma. Não mais com o enfoque na falta ou ausência de algo, mas a surdez vista como a presença de algo. Neste sentido, os surdos tomam para si, “traços identitários demarcados por diferenças culturais” (LOPES, 2011, p.52).

Vale esclarecer aqui, mesmo que minimamente, o que estou entendendo por resistência surda. Não estou afirmando que os surdos se opuseram, ao longo de suas histórias, aos processos de articulação das formas de significação da surdez feitas pelos ouvintes ou pelos próprios surdos. Utilizo resistência no sentido que lhe dá Foucault (1997), ou seja, como um movimento interno à própria “invenção surdez” e ao próprio acontecimento do “tornar-se surdo” (LOPES, 2011, p. 10).

Neste sentido, os surdos tem advogado também por uma educação que contemple sua singularidade linguística, por isso, a afirmação anterior de que esses atores têm protagonizado movimentos de resistência ao que historicamente, por muito tempo lhes foi imposto. “Resistir significa viver intensamente a relação com o outro surdo que vive e sente a surdez de outras formas ou de formas semelhantes e que compartilha das mesmas lutas” (LOPES, 2011, p. 11). Significa dizer de si em outro governo de condutas, não o das políticas afirmativas da diferença pela mesmidade. Parece ser esse o movimento dos surdos.

A seguir, adensaremos as discussões sobre os movimentos de luta da comunidade surda por uma mudança na educação que sempre lhes fora determinada, bem como, as conquistas no âmbito da legislação no intuito de ver seus direitos e peculiaridades respeitados.

1.2. AGORA SIM, SABERES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS: DILEMAS HISTÓRICOS ATUAIS

Apresentar os saberes que circulam as práticas educacionais de surdos é um modo de narrar uma perspectiva da história, refletir em lutas vencidas e analisar os desafios atuais em torno de uma proposta educacional que contemple os anseios das comunidades surdas. Este tópico tem esse objetivo; o de fazer paragem nas relações de saber e poder que circulam e produzem políticas educacionais voltadas a alunos surdos.

1.2.1. Educação recebida *versus* educação almejada

Anunciado o poder da norma na produção de saberes sociais, traçaremos um estudo sobre os fazeres na educação de surdos, as políticas instauradas para as pessoas surdas diante de concepções que anunciam o modo de entendimento da surdez e o aceite ou não da língua de sinais nas práticas docentes. Para isso cabe retornar à história da educação de surdos. Nela teremos pontos de clivagem que nos mobilizam refletir sobre os saberes ali agenciados e que se atualizam nos dias de hoje.

Historicamente, as pessoas com deficiência foram consideradas incapazes e até mesmo castigadas por Deus. Viviam à margem da sociedade, e conseqüentemente, de qualquer processo educativo. Especificamente, em relação à educação do indivíduo surdo, o processo histórico foi marcado por grandes embates. Eles também foram e ainda são, em muitos aspectos, vistos negativamente pela sociedade. “A crença de que o surdo era uma pessoa primitiva fez com que a ideia de que ele não poderia ser educado persistisse até o século XV”. (GOLDFELD, 2002, p. 28).

Segundo Carvalho (2016, p. 9), “durante muito tempo, e com uma persistência ainda tenaz, as experiências históricas reservaram o espaço da invisibilidade, da marginalização regrada ou da visibilidade controlada aos Surdos”. Tal perspectiva negava a aparição destas pessoas bem como a circulação de suas diferenças, mantendo-se uma verdade sobre a surdez e conseqüentemente às experiências surdas. Neste momento a verdade atribuída era a do corpo sem possibilidades, da incapacidade de vida sem a audição.

Acompanhando a trajetória da educação especial, surgem outras visões sobre a surdez e o surdo e as instituições passaram a consolidar práticas agenciadas a tais conceitos. Em decorrência, muitas foram as discussões sobre a melhor abordagem educacional a ser adotada com esses alunos: visto as verdades formuladas sobre a surdez e os tipos de intervenção.

Em 1878, ocorreu em Paris, o I Congresso Internacional sobre a Instrução dos Surdos. Até então, algumas práticas já vinham sendo desenvolvidas na tentativa de educar os surdos, contrapondo-se a ideias anteriores de que eram sujeitos ineducáveis. Neste congresso, as opiniões sobre a melhor forma de educar os surdos eram antagônicas, mas mesmo os grupos que defendiam que o ensino da fala era melhor que os sinais, admitiam que os sinais eram também importantes para que a criança conseguisse se comunicar. Nesta ocasião, os surdos conquistaram o direito a assinar documentos, saindo assim da marginalidade social, mas isso ainda não garantia uma verdadeira integração à sociedade (LACERDA, 1998).

A situação mudou radicalmente o rumo da vida dos surdos, quando anos depois, em 1880, no II Congresso Internacional em Milão, foi decidido – não pelos surdos – que o melhor método de educação deles seria pelo oralismo. A partir de então, a linguagem gestual, como forma de comunicação pelos surdos foi praticamente banida dos trabalhos educacionais (LACERDA, 1998).

O Oralismo foi uma das abordagens predominantes vinculada à concepção de reparo do corpo surdo pela oralidade. Tal abordagem entende que o surdo deve adequar-se à “normalidade”, adaptando-se assim à comunidade ouvinte. Ele deve, portanto, conseguir oralizar e realizar leitura labial.

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à “não-surdez” (GOLDFELD, 2002, p.34).

Os métodos orais começaram a ser alvo de muitas críticas pelos limites que apresentavam, mesmo após aliarem as técnicas já utilizadas ao uso de próteses nas crianças. Com a insatisfação dos resultados que o Oralismo apresentava e o surgimento, por volta de 1960, de estudos sobre as línguas de sinais, surgem novas propostas

pedagógicas para o ensino dos alunos surdos. Mais precisamente, em 1970 a proposta de maior destaque foi a Comunicação Total que defendia que apenas com o aprendizado da língua oral a criança surda não conseguiria desenvolver plenamente suas funções sociais. Ela necessitaria ainda de recursos espaço-viso-manuais como facilitadores da comunicação.

A Comunicação Total é a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas (STEWART, 1993 apud LACERDA, 1998, s/p., grifo do autor).

Segundo Goldfeld (2002), a Comunicação Total, como o próprio nome diz, privilegia a comunicação e a interação e não tem como objetivo principal o aprendizado de uma língua. Além disso, alguns estudos apontaram que, embora a nova proposta tenha apresentado melhores resultados, quando comparada ao oralismo, especialmente quanto à compreensão e comunicação entre os surdos, os mesmos ainda apresentavam muitas dificuldades quanto à expressão de sentimentos e ideias. Em relação ao aprendizado das habilidades de leitura e escrita, os estudos também apontaram que os surdos ainda apresentavam problemas, não conseguindo atingir autonomia para se expressar neste modo de produção da linguagem, bem como, avanço desproporcional à faixa etária, no aprendizado dos demais conteúdos acadêmicos (LACERDA, 1998).

Diante deste contexto de melhora, porém, ainda com certa insatisfação, por volta de 1980, iniciam-se estudos sobre o Bilinguismo que concebe o desenvolvimento da criança surda a partir de constituição de Língua e Linguagem. O pressuposto básico desta abordagem é que o surdo deve ser bilíngue, isso significa que deve adquirir a língua de sinais como primeira língua e a língua oficial de seu país como segunda língua.

Essa abordagem defende ainda que o surdo necessita ter contato, o mais precoce possível, com interlocutores usuários da Língua de Sinais, para que a mesma seja apreendida por meio de interações em situações naturais. “A proposta educacional bilíngue contempla o direito linguístico da pessoa surda ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua na qual tenha domínio” (LACERDA; LODI, 2009, p. 12).

No entanto, as experiências com educação bilíngue ainda são relativamente recentes: os países da Escandinávia têm esse sistema implantado há, pelo menos, vinte anos (Lewis, 1995; Svartholm, 1999). No Brasil, os estudos iniciados na década de 1990 (Moura et al., 1993), embora indiquem a necessidade da

educação bilíngue, têm conseguido influenciar muito pouco a prática de educação de surdos (LACERDA; LODI, 2009, p. 12).

Tanto no Brasil, como também em outros países, as experiências educacionais dentro da abordagem bilíngue ainda são poucas e restritas a alguns centros, especialmente pela dificuldade por parte de muitos em admitir a língua de sinais como uma língua propriamente dita (LACERDA, 1998; LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016).

Diante desse panorama é possível constatar que, de alguma maneira, as três principais abordagens de educação de surdos (oralista, comunicação total e bilingüismo) coexistem, com adeptos de todas elas nos diferentes países. Cada qual com seus prós e contras, essas abordagens abrem espaço para reflexões na busca de um caminho educacional que de fato favoreça o desenvolvimento pleno dos sujeitos surdos, contribuindo para que sejam cidadãos em nossa sociedade (LACERDA, 1998, s/p).

No Brasil, a comunidade surda, bem como seus familiares e pesquisadores da área (SOUZA, 2006; QUADROS, 2006; GESSER, 2009; LODI; LACERDA, 2009; LODI et.al 2010; LOPES, 2011; SÁ, 2011; LACERDA; SANTOS, 2013; LACERDA; SANTOS; MARTINS 2016; MARTINS, 2008, 2013) defensores do bilinguismo como melhor abordagem para oferta de educação de qualidade aos surdos, têm há anos, travado lutas na busca tanto de mudanças na legislação, quanto com cobranças para que as disposições presentes na lei, possam se efetivar na prática. No âmbito legal, foram duas as principais conquistas da/para comunidade surda: a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005. É preciso reconhecer que a conquista desses dois documentos legais foram um marco para o histórico de lutas da comunidade surda brasileira, que tanto busca pela seguridade de seus direitos linguísticos e condições dignas de participação em todas as esferas da vida pública. “Todavia, as leis não mudam as práticas, e garantia de direito não é o mesmo que ter acesso à igualdade de condições. Caberá a nós construirmos práticas outras de transformação da realidade” (SOUZA, 2006, p. 267).

As indicações da Lei sobre o atendimento e oferta de ensino aos surdos aparecem no Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005 – que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Quanto à garantia do direito à educação das pessoas surdas, o decreto prevê que:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005).

No entanto, ao mesmo tempo em que o Decreto 5626/2005 prevê as formas de garantia de educação aos surdos, de outro lado a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) se populariza com o apelo inclusivo como melhor forma de atender a todos com qualidade. Esse uso do “todos” novamente remetendo a ação homogeneizadora e principiado por uma norma, que idealiza espaço e tempo de aprendizagem num formato único a todo humano.

Com o grande movimento de inclusão dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino, o que ocorre na prática é que grande parte dos alunos surdos brasileiros estão apenas integrados ao espaço escolar, sem de fato estarem incluídos efetivamente. É espantoso o alto índice de alunos surdos que conclui as etapas básicas da educação sem dominar os conteúdos curriculares próprios de sua faixa etária. Há ainda um índice considerável de evasão escolar por parte desses alunos, por diversos fatores, dentre eles, desmotivação com a falta de condições adequadas para o acompanhamento das aulas que gera fracasso escolar e desempenho acadêmico muito aquém do esperado para a idade (PEDROSO, 2001, 2006; LACERDA, 2006; COSTA, 2007).

Pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior indicam que um número significativo de sujeitos surdos que passaram por vários anos de escolarização apresenta competência para aspectos acadêmicos muito aquém do desempenho de alunos ouvintes, apesar de suas capacidades cognitivas iniciais serem semelhantes (LACERDA, 2006, p. 2).

Tais aspectos refletem uma política de inserção dos deficientes no espaço escolar, mas não uma real alteração para atender suas especificidades. No caso dos alunos surdos, a presença deles na escola não promoveu em paralelo a adesão de um ensino com a língua de sinais como língua de instrução escolar. Refletindo na dificuldade de

permanência desses alunos na escola e em lacunas na construção de conhecimentos acadêmicos.

Nessa mesma direção Lacerda afirma ainda que:

Ao final de anos de escolarização, a criança recebe o certificado escolar sem que tenha sido minimamente preparada para alcançar os conhecimentos que ela teria potencial para alcançar (em muitos casos, termina a oitava série com conhecimentos de língua portuguesa e matemática compatíveis com a terceira série). Esta realidade é gravíssima e tem se repetido no Brasil, a cada ano. Torna-se urgente intervir e modificar estes fatos (LACERDA, 2006, p.10).

No entanto, a mudança de realidade que Lacerda (2006) aponta, parece muito distante, pois o fracasso escolar muitas vezes é colocado como responsabilidade do aluno e não do sistema. Na educação de surdos a evasão dos alunos e o não ingresso no ensino superior, por exemplo, também é visto pela lente clínica, como se a surdez ocasionasse um aprendizado menor, pela falta orgânica, e, nesse sentido, o aprendizado da língua oral facilitaria o desempenho escolar. Resumindo, a causa do fracasso do aluno surdo está atribuída ao seu “problema”, sua anormalidade biológica e não à ineficiência dos métodos educacionais oferecidos a eles e à falta de inserção de uma política linguística que diminua a centralidade e universalidade do sistema escolar na lógica da língua portuguesa.

Por essa razão, a comunidade surda, seus familiares e pesquisadores da área (SOUZA, 2006; QUADROS, 2006; GESSER, 2009; LODI; LACERDA, 2009; LODI et.al 2010; LOPES, 2011; SÁ, 2011; LACERDA; SANTOS, 2013; LACERDA; SANTOS; MARTINS 2016; MARTINS, 2008, 2013) alinhados a um pensar da surdez pela visão antropológica, tem travado lutas por uma educação que os atenda e que os respeite, configurando-se assim uma educação efetivamente de qualidade.

Em 2007, com a divulgação da versão preliminar da Política Nacional de Educação Especial (SEESP, MEC, 2007)⁸, os surdos e pesquisadores da área da surdez de universidades de todo o Brasil elaboraram cartas abertas destinadas ao Ministério de Educação e Cultura (MEC). Muitas foram as discordâncias contra as proposições do novo documento e também as defesas sempre embasadas pelo discurso da surdez como um campo de saber e pelo viés da diferença linguística. Entre as inúmeras colocações, vale

⁸ Depois da versão preliminar apresentada em 2007, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi lançada no ano seguinte. O documento foi elaborado pelo Grupo de Trabalho - Portaria Ministerial Nº 555/2007, constituído por professores pesquisadores da área da educação especial, sob a coordenação da Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC.

destacar a reivindicação sobre o melhor lugar para a educação de surdos e Sá (2011, p.277) afirma que “há que se lutar pelo que é melhor para os surdos, e o melhor é que tenham uma escola que seja um verdadeiro ambiente linguístico natural para a aquisição precoce da Língua de Sinais”.

Ainda sobre a inclusão escolar, proposta pela Política, em uma das cartas abertas enviadas ao MEC, os surdos e pesquisadores argumentaram:

Não podemos ser contra o paradigma que tenta garantir a presença de todas as pessoas no espaço da escola, sem discriminação nem preconceitos. Segundo a nova Política, *a educação inclusiva constitui uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza*. Sim. A escola tem de se preparar para atender a todos, indiscriminadamente. No entanto, “o direito de estar” num lugar não faz desse “o melhor lugar para estar”[...]. Os surdos têm o direito de estar num ambiente plenamente favorável e propício ao seu desenvolvimento linguístico, cultural, social, comunitário e pessoal (SÁ, 2011, p. 279, grifos do autor).

Ao longo das cartas, muitos contrapontos à versão da Política Nacional de Educação Especial são apresentados e debatidos. Mas, em uma delas, é apontada uma indignação ao finalizar o documento e este último contraponto nos interessa bastante, haja vista as análises propostas neste estudo sobre as salas multisseriadas bilíngues para alunos surdos do Programa Inclusivo. A última questão apontada na carta relaciona-se à necessidade de priorizar o contato e troca linguística entre alunos surdos para uma educação de fato inclusiva, isto porque, um argumento de defesa da inclusão de alunos com deficiência bastante utilizado é o da importância da socialização entre os diferentes para a aquisição de habilidades sociais, bem como de desenvolvimento de respeito à diversidade. No entanto, no caso do aluno surdo, sua aprendizagem como um todo fica comprometida se o mesmo não tem pares surdos para se comunicar, para realizar trocas na e pela língua.

O maior absurdo que encontramos na preliminar versão da Política de Educação Especial é declarar, sem qualquer base científica, que *o aluno surdo devido a diferença linguística pode ser beneficiado com a participação de outro colega surdo em sua turma*. Seguindo-se esta Política, nas classes onde haja surdos, só se há de permitir a presença de, no máximo, dois surdos: não mais que dois! Consideramos uma colocação extremamente infeliz; separar os surdos significa enfraquecê-los enquanto grupo, para que sejam mais facilmente “assimilados” pela maioria. Pergunto: dois surdos numa classe é um número bom para os interesses dos ouvintes? (SÁ, 2011, p. 281, grifos do autor).

Tais processos desdobram em políticas públicas e dois documentos legais desembocam em propostas inclusivas muito distintas para a educação de surdos: a PNEE, já apresentada anteriormente, voltada para a inclusão de surdos baseada pela presença de intérpretes educacionais em todos os níveis de escolarização do aluno surdo e advogando pela importância de se oportunizar o convívio com as diversas deficiências na escola e o Decreto 5.626 de 2005 que advoga por uma oferta de educação distinta da recebida até então, atenta à diferença linguística dos surdos e que conseqüentemente, necessita de modos de ensinar também diferentes dos utilizados para a maioria, neste caso, os ouvintes. Para Lodi (2013) a leitura e análise da PNEE apontam a instrumentalização da língua de sinais e a valorização da convivência de surdos e ouvintes sem um cuidado com as questões linguísticas. Já o Decreto 5.626 de 2005 aponta para propostas bilíngues, orientando a composição da escola com profissionais diferentes, professores bilíngues e instrutores surdos. Direciona para uma política linguística, não apenas para a presença com o outro diferente, pelas trocas sociais, mas para a inclusão de conhecimento, alterando, se necessário, a dinâmica escolar.

Além dos dois documentos legais apontados acima, em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), que se configura no mais recente documento que orienta as políticas públicas em Educação em nosso país.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Neste novo texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos. O PNE 2014-2024 traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais (BRASIL, 2014, p. 7).

Na meta 4.7 do PNE, é apontada a indicação para a oferta de ensino aos alunos surdos, no entanto, mais uma vez é possível notar os três modos de se pensar modelos educacionais a esses alunos: em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. Esses modelos são fundados em práticas distintas. O conectivo “e” representa a oferta dos três modelos: as antigas escolas de surdos (escolas bilíngues), as escolas inclusivas com aberturas de salas Libras/Português (classes bilíngues) e a modalidade inclusiva, com intérprete ou professores da educação especial na orientação e acompanhamento desses

alunos. No último caso (atualmente predominante no nosso país), é oferecido ao aluno surdo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno. Porém, tal atendimento, na maior parte das vezes é realizado apenas algumas horas por semana e sem um profissional qualificado que atenda as especificidades do aluno surdo. Esse modelo não abarca o direito linguístico assegurado legalmente no turno escolar, tão pouco o ensino da língua portuguesa por uma perspectiva diferenciada do modo ofertado aos ouvintes.

O PNE, portanto, propõe pelo menos três modos de se pensar a educação de surdos: por meio da inclusão (com intérprete Libras/Língua Portuguesa ou professores da educação especial na orientação e acompanhamento desses alunos), por meio de escolas bilíngues (antigas escolas de surdos) ou por meio de classes bilíngues (escolas inclusivas com aberturas de salas Libras/Português). Tais propostas se filiam às representações da surdez discutidas ao longo deste trabalho: pela deficiência (normalização de práticas) no caso da primeira proposta, ou diferença (como minoria linguística e cultural), no caso das duas últimas.

Neste contexto de tensões, a comunidade surda caminha, ainda nos dias atuais, travando lutas e resistências por uma educação de qualidade; por respeito à diferença, por práticas efetivamente inclusivas, que ultrapassem os discursos “inclusivos” que de fato, só segregam, só marginalizam, só excluem fazendo com que o uso do termo “inclusão” necessite ser repensado.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO DE SURDOS E OS DIÁLOGOS COM AS FILOSOFIAS DA DIFERENÇA

Na sessão anterior, apresentamos um breve histórico da educação oferecida aos surdos e os pontos de tensão atuais. Discutimos também sobre as conquistas na legislação por parte da comunidade surda reivindicando direitos linguísticos e oferta de educação de qualidade, bem como as oposições à Política Nacional de Educação Especial (PNEE) que, para muitos estudos como Lodi (2013); Machado (2006) e Sá (2011) e pela comunidade surda, não contempla as singularidades do aluno surdo. Mesmo assim, o que vem ocorrendo é a inclusão dos surdos nos sistemas regulares de ensino sem as devidas condições para que esses alunos tenham acesso ao conhecimento de forma igualitária aos demais alunos. Na prática, o direito ao respeito por sua singularidade linguística é violado e a oferta de educação está distante de ser de qualidade. Ratificando, as conquistas da comunidade surda quanto às regulamentações legais se configuraram em avanços bastante significativos, mas as leis, não alteram as práticas. Nesse tópico primeiramente apresentaremos conceitos das filosofias da diferença e o modo como tal perspectiva contribui como lente teórica para a reflexão sobre a educação de surdos.

As filosofias da diferença são produzidas a partir de vários autores que abordam como eixo central de suas discussões a necessidade de livrar-se de conceitos universais e modos unívocos de ver o mundo, os sujeitos e as práticas sociais. Para Foucault, como também para Nietzsche, a verdade é uma construção histórica. Não existe uma verdade universal. A filosofia é uma, dentre outras formas de se pensar os dilemas humanos e, conforme Deleuze e Guattari (1992) é responsável pela criação de conceitos – os quais são utilizados como ferramentas para a reflexão e construção de inúmeras verdades e produções teóricas. Por isso, na perspectiva aqui assumida não há conhecimentos prontos e acabados. A verdade é uma invenção social e efeito das relações de poder e estas relações por sua vez geram saberes. Portanto, saber e poder estão intimamente relacionados na visão foucaultiana.

Nietzsche e a sua crítica à metafísica abre caminho para novas interpretações do pensamento. A partir dele, alguns pensadores/filósofos vêm fazendo um trabalho de interpretação na tentativa de esboçar/elaborar aquilo que se chama de “diferença”, que toma como foco argumentativo a crítica à armadura do pensamento dogmático, da representação e do mesmo (GALLO, 2016a, p. 43).

Trazer a diferença para dentro da temática escolar é algo que nos interessa. Foucault (2014) criticou a instituição escolar por conformar o sujeito e querer moldá-lo em padrões pré-estabelecidos. No entanto, o filósofo também defendeu o governo de si (FOUCAULT, 2014) como uma forma de cuidado pessoal que difere de ser governado (por mecanismos externos), como elemento de dessujeição rumo a uma experiência de si mesmo (CARVALHO, 2008). Foucault (2014) aponta que desde a Idade Média ou ainda na Antiguidade greco-romana sempre existiram tratados que regiam modos de se comportar, de exercício do poder; conselhos de obediência a Deus, mas foi a partir do século XVI que tais tratados se desenvolvem em uma arte de governar.

De modo geral, o problema do governo aparece no século XVI com relação a questões bastante diferentes e sob múltiplos aspectos: problema do governo de si mesmo – reatualizado, por exemplo, pelo retorno ao estoicismo no século XVI; problema do governo das almas e das condutas, tema da pastoral católica e protestante; problema do governo das crianças, problemática central da pedagogia que aparece e se desenvolve no século XVI; enfim, problema do governo dos Estados pelos príncipes. Como se governar, como ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível etc. (FOUCAULT, 2014, pp. 407 – 408).

Neste sentido, considerando o conceito da governamentalidade, a educação tem se caracterizado muitas vezes apenas como um processo de transmissão de conhecimentos, extremamente conteudista, ou seja, focada apenas em conteúdos escolares, sempre visando objetivos externos como a conclusão das etapas de ensino, a aprovação em uma universidade, o ingresso no mercado de trabalho. Um espaço de exame e controle na tentativa da produção do perfil comum do estudante. Forma-se para entrar em uma fôrma padrão/comum, ser escolarizado depende desse processo de padronização. No entanto, é possível que a escola faça outro movimento para além desse descrito?

Sobre a necessidade de repensar os movimentos escolares e suas ressignificações Veiga-Neto e Saraiva (2011) apontam que, mesmo diante da crise escolar contemporânea, a escola tem uma função social e isso deve ser levado em conta, já que “apesar das intensas transformações atuais, que acabam por também envolver a escola, promovendo uma sensação de desencaixe entre essa instituição e a sociedade, não devemos subestimar a importância da educação escolar hoje” (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011,p. 9), pois por meio dela também é possível a produção de saberes menos dominantes e mais criativos.

Sendo assim, podemos pensar no processo educativo como importante na construção dos sujeitos⁹ entendendo-o como um meio de cuidado de si, como espaço de reconstrução e ressignificações. O professor pode exercer nas micro-relações, ações que burlam a formatação e caminham no desejo do aluno. Em muitas salas de aulas, no interior do espaço escolar, ações menores e criativas ensaiam uma educação para além da perspectiva normativa.

Nesta dissertação, que alinha a educação às filosofias da diferença, trabalharemos mais fortemente com obras e produções reflexivas produzidas por Michel Foucault, Gilles Deleuze e estudiosos desses autores. Especificamente, ao pensar na educação de surdos, utilizaremos autores que se filiam a essa mesma matriz de saber e também têm problematizado a diferença surda, como Lopes (2011; 2015), Lunardi (2001; 2003; 2005), Martins (2008; 2013), Souza (2010) e Thoma (2002).

Embora os dois filósofos franceses não tenham escrito especificamente para o campo da educação, suas obras nos ajudam a pensar esse campo de saber. Deleuze, por exemplo, nas obras “Proust e os signos” e “Diferença e repetição” nos dá indícios de que a teoria do ensino-aprendizagem (com hífen), muito difundida pela Pedagogia do século XX, não faz sentido às filosofias da diferença. Isso porque, essa teoria concebe que só há aprendizagem quando há o ensino sistematizado, controlado, metodologizado. Ou ainda: alguém só aprende aquilo que é ensinado ou da maneira como é ensinado. No entanto, não é possível controlar a aprendizagem e a forma como ela se dá. Não se trata de desqualificar o trabalho do professor ou de alguém que ensina, pelo contrário, sua mediação é essencial. Porém, a aprendizagem parece estar mais relacionada ao encontro do aprendiz com o signo que está sendo apreendido. (GALLO; ASPIS, 2011).

Não significa também que o trabalho do professor pode ser menosprezado e o processo deva ser centrado apenas nos alunos. Pelo contrário, Deleuze, nos chama a atenção para o fato de que por mais frágil que seja a atuação do professor, é possível criar um acontecimento. Se o professor atuar de forma comprometida com o processo e o

⁹ Vale ressaltar que Foucault compreende o sujeito diferente do cartesianismo moderno, alterando o sentido da palavra sujeito, até então utilizado. Para Foucault, o sujeito é uma ficção, um produto das normas e pode se refazer por meio das ações que exerce sobre si.

Foucault é bastante contundente ao afirmar que é contrário à ideia de se fazer previamente uma teoria do sujeito, uma teoria a priori do sujeito, como se fosse possível supor a existência de uma essência humana que tivesse sido mascarada, alienada ou aprisionada em mecanismos de repressão a partir de processos históricos, econômicos e sociais. O autor postula que o sujeito é histórico, mas produzido na sua própria história e pela história que o permeia através do que denominou de uma “história da verdade” (MURAD, 2010, p. 1).

aprender, realizando seu trabalho de maneira conjunta ao aluno, já estará fazendo o necessário e certamente efeitos importantes serão alcançados. O que não pode ocorrer é se deixar levar pela impotência. É possível refletir sobre esses atos cotidianos que se dão no interior da sala de aula a partir da obra “Kafka, por uma literatura menor” de Deleuze e Guatarri (1977). Neste livro, os filósofos criaram os conceitos de literatura maior e literatura menor. A literatura maior é a que se faz no âmbito da língua estabelecida e a menor é aquela produzida pela minoria, que não segue a norma padrão (GALLO; ASPIS, 2011).

Franz Kafka foi um judeu que viveu em Praga e teve como língua escrita o alemão do gueto, da rua e não o alemão padrão. Ele produziu uma literatura menor, mas não no sentido de inferioridade e sim marginal, diferente, de resistência. Pensando em alguns autores brasileiros que também produziram literatura menor, Lima Barreto é um bom representante. O autor, assim como outros, utilizava a língua portuguesa fora dos padrões da norma estabelecida, com novos usos e novos parâmetros. Além disso, Lima Barreto, no início do século XX, “atormentava nossa literatura da "Academia". Preto, pobre e homossexual, mais minoria que Lima é quase impossível de se conceber” (GALLO, 2002, p. 173, grifo do autor).

Se pensarmos nestes conceitos de maior/menor no campo da educação, conforme Gallo (2002) teremos também uma educação maior quando se faz uma política pública educacional que se estabelece por todo o país, que produz uma norma, um programa que sistematiza de um único modo o fazer docente. Já uma educação menor pode ser feita no trabalho efetivo que o professor realiza no interior de sua sala de aula, sozinho com seus alunos, distante dos olhares dos órgãos reguladores da educação.

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (GALLO, 2002, p.173).

Pensando nesses conceitos, o trabalho solitário de um professor em sua sala de aula também tem uma significação política, assim como a literatura de Kafka, porque o professor não fala em nome próprio, mas em nome de um coletivo. É o professor que diariamente precisa encontrar linhas de fuga para atuar em contextos onde as leis e diretrizes educacionais pensadas, formuladas e impostas pelos regimes de controle, não atendem as demandas do cotidiano escolar, sendo em grande parte das vezes desconexas à realidade escolar brasileira.

Se há uma literatura menor, por que não pensarmos numa educação menor? Para quem e para além de uma educação maior, aquela das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos. É essa educação menor que nos permite sermos revolucionários, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação em nossos dias. A educação menor constitui-se, assim, num empreendimento de militância (GALLO, 2002, p. 169).

Considerando especificamente as políticas que regem a inclusão dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino, o papel do professor, bem como, de todos os educadores que colaboram com o processo educacional (diretor, coordenador, agentes educacionais, funcionários do setor da limpeza; administrativos; merendeiras...) é de atuar em escolas que se propõem inclusivas, por determinação das secretarias de educação e do ministério da educação, porém, muitas vezes encontram no cotidiano escolar dificuldades diversas: despreparo profissional - reflexo de lacunas durante o processo de formação docente e inexistência de formação continuada efetiva; ausência de materiais e estrutura física adequada; elevado número de alunos em cada sala de aula, dificultando o atendimento mais individualizado aos alunos com maiores necessidades, dentre outros problemas. No entanto, o discurso da inclusão nos documentos simula escolas que não existem de fato. Divulgam em nome de uma ideologia, uma escola que se torna homogênea a partir da convivência entre os diferentes. Porém, toda a ação feita rumo à homogeneidade tende a apagar as diferenças.

Com os estudos contemporâneos nota-se que a diferença (a singularidade de cada um) de algum modo tende a ser apagada para que a lógica do mesmo se efetive. E na educação de pessoas surdas a história revela esse mesmo movimento. Se para Foucault (2014) no final do século XVIII e início do XIX o disciplinamento dos corpos é tomado pela presença da estatística e o controle da população, por meio da ação do biopoder ou da

biopolítica, tal meta social vê-se proliferar também nas práticas de imposição de uma única língua para gerir um Estado, sendo consequência desse movimento de controle dos corpos. A proibição da língua de sinais coincide com o período estudado pelo autor e a ação da inclusão acompanha a estratégia de classificar, reconhecer e trazer para a norma.

A inclusão dos surdos e as decisões sobre o melhor tipo de educação que lhes deve ser ofertado, sem a participação efetiva da comunidade surda, é uma réplica nos dias atuais do Congresso de Milão de 1880. Naquela ocasião, foi discutida a educação que os surdos deveriam receber sem contar com a opinião deles.

Nesse Congresso, que no momento da deliberação não contava com a participação nem com a opinião da minoria interessada – os surdos -, um grupo de ouvintes impôs a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais e decretou que a primeira deveria constituir o único objetivo do ensino. A discussão foi extremamente agitada e por ampla maioria, o Congresso declarou que o método oral, na educação de surdos, deveria ser preferido em relação ao gestual, pois as palavras eram, para os ouvintes, indubitavelmente superiores aos gestos (SILVA, 2006, p. 26).

Além das indevidas adequações mínimas para a inclusão efetiva do aluno surdo, como por exemplo, a inserção de um tradutor/ intérprete de Língua de Sinais; a realidade quase que generalizada das escolas brasileiras é do ensino da língua portuguesa igual a alunos surdos e ouvintes. “Promove-se o discurso da inclusão, no entanto, o surdo se torna um incluso-excludente, está na sala de aula, mas sua língua é destituída de poder, de lugar, de funcionamento” (CARVALHO; MARTINS, 2016, p. 409).

Aliás, a essa proposição, podemos acrescentar os alunos indígenas ou oriundos de comunidades de imigrantes. A esses alunos é oferecida a mesma aula, utilizando as mesmas estratégias, metodologia e avaliação de desempenho. Mesmo para alunos surdos usuários da Língua de Sinais e com a língua presente no contexto escolar – na maioria das vezes, apenas pela presença do intérprete de Libras/Língua Portuguesa – às duas línguas não são conferidas o mesmo *status* linguístico, tanto no processo educativo, quanto nos momentos de avaliações. E isso não ocorre apenas na disciplina de Língua Portuguesa, mas perpassa todos os componentes curriculares, isso porque, a Língua Portuguesa está presente em todos eles como língua de instrução. O que quer dizer que os conteúdos são instruídos por meio dela. Dessa maneira, o que ocorre, é que, nas disciplinas de ciências, história e geografia, por exemplo, o aluno surdo não é avaliado pelo desempenho e

aprendizagem dos conteúdos dessas disciplinas e sim pelo seu aprendizado do português, uma vez que a avaliação dos mesmos se dá pela língua portuguesa. No momento da avaliação ele precisa demonstrar o que apreendeu dos conteúdos em uma segunda língua, aliás, língua que não lhe é natural e por essa razão não lhe permite expressar-se livremente.

Como a escola só investe no desenvolvimento do dialeto de prestígio, ela acaba avaliando a competência do aluno bidialetal pela metade. Tudo que ele é capaz de fazer com a linguagem em seu próprio dialeto é desconsiderado, ignorado, deixado de fora da sala de aula. (MAHER, 2007, p. 70).

As discussões promovidas por Maher (2007) sobre o bilinguismo e o multilinguismo na sociedade, conferem importância para esse estudo. A autora aponta a essencialização de um bilinguismo inexistente, como se as habilidades tivessem que ser as mesmas na transição e uso das línguas pelo falante. Essa romantização do bilíngue ideal interfere nas práticas educacionais com alunos surdos. É necessário atentar-se para não se deixar “cair na armadilha” de exigir que o aluno surdo desenvolva habilidades iguais nas duas línguas e que consiga usá-las sem que uma interfira na outra, ou seja, retomando a crença de um bilíngue perfeito (MAHER, 2007). Esse tema é bastante relevante uma vez que nesta pesquisa a proposta foi analisar as práticas de professoras bilíngues e a centralidade da língua de sinais nas salas onde a proposta elementar é ter como língua de instrução a Libras.

O bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas discursivas (MAHER, 2007, p. 73).

César e Cavalcanti (2007) ajudam-nos a pensar na educação bilíngue de minorias e a compreendermos que na verdade, o que consideramos variação dialetal pode ser considerado multilinguismo.

Se considerarmos a pluralidade de contextos multiculturais em que é falada a língua portuguesa no Brasil, nada nos impede de afirmar que temos várias línguas sob o rótulo “língua portuguesa”, ou, como nos diz Saramago, “línguas em português”. O que queremos defender é que parece mais coerente admitir que somos de fato “multilíngues” em português, e que as políticas linguísticas, se quiserem respeitar essa diversidade, poderiam, pelo menos, usar das

contribuições teóricas que têm sido produzidas na área da educação bilíngue de minorias (entenda-se multilíngue) (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, pp. 62-63).

O essencialismo linguístico está posto nas línguas orais também. Bagno (1999) apresenta e desconcerta a linguística formalista quando aponta que os vários falares em português distanciam a língua portuguesa para um português brasileiro e há um apagamento da produtividade brasileira em seus muitos falares. Ao apagar as diferenças no português, sujeitos são apagados. Esse essencialismo é ainda mais voraz com as línguas de menor prestígio como a Libras, já que a Constituição Brasileira de 1988 exalta a Língua Portuguesa como língua oficial do país. Essa não circulação de outros idiomas aumenta o essencialismo da língua portuguesa, no entanto, há a produção de variações do português. Portanto, o multilinguismo está no Brasil, mas é apagado exatamente pelo essencialismo purista do que seja “o bilíngue”. Várias línguas coabitam nosso país, todavia, a negação e o apagamento dessa pluralidade linguística, favorecem para a não construção do conceito de multilinguismo presente nas instituições gerais, dentre elas a escola (MAHER, 2007). É nesse sentido que afirmarmos ser o Brasil um país multilíngue, porém com a imposição imperante do essencialismo linguístico, tanto no ser bilíngue ideal, quanto na proposta de afirmação de uma única língua oficial: a língua portuguesa.

Se tomarmos como parâmetro a escola, o que observamos, é um tipo de saber monolinguístico, calcado em empirias monoideístas, a destacar o lugar da surdez sob a rubrica da abordagem clínica. Mesmo que alguns aspectos da questão cultural estejam presentes na escola, como a invocação ao respeito pelo surdo, a tentativa de a escola se empenhar em gestar condições para a formação do aluno surdo por intermédio da Libras, ainda assim, prevalece certo apagamento da surdez por intermédio do discurso e da prática da reabilitação do surdo pela majoração da lógica de uma educação para quem ouve (CARVALHO; MARTINS, 2016, p. 403).

Embora César e Cavalcanti (2007), não abordem especificamente o bilinguismo no campo da surdez, suas reflexões podem ser pensadas nesse campo de saber. Usamos o conceito campo de saber como espaço de negociação de sentidos por meio de saberes produtores de verdades que se produzem pela experiência em três eixos: 1) da constituição de um saber; 2) da normatividade dos comportamentos pela ação do poder, 2) do modo de produção de subjetividade, na relação ética. (FOUCAULT, 2014). Retomando a discussão a partir da experiência de si, que se dá pelo campo de saber, apesar da variedade dialetal presente no território brasileiro, sabemos que apenas uma língua é aceita como padrão e recebe prestígio. E nessa discursividade possível se produz realidades de vidas aos sujeitos

que dela fazem parte. Ao se pensar na surdez, o brasileiro surdo é estrangeiro em seu próprio país. Isso porque, muito embora, a Língua de Sinais tenha sido reconhecida pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, cotidianamente a língua aceita e de domínio da sociedade em geral é a Língua Portuguesa.

O país mantém interna e externamente o mito de nação “monolíngua”, tornando, assim, invisíveis suas “minorias” linguísticas e socioculturais [...] Nesse contexto é que se instala o prestígio de determinada norma da língua portuguesa e apagamento das línguas nacionais minoritárias (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 50, Grifos do autor).

Assim, mesmo que alunos surdos incluídos sejam acompanhados por intérpretes, apenas tal inserção não garante que os direitos linguísticos de tais alunos sejam respeitados e mais uma vez, as reivindicações da comunidade surda ficam adormecidas.

De todo modo, é incontornável o fato de que ao surdo não é dada a escolha em ser ou não ser bilíngue. Ao ingressar no espaço escolar ele já se depara com a instrução na língua portuguesa. Poucas experiências de projetos espalhados no Brasil desenvolvem ações de uma educação bilíngue na contra-marcha da proposta inclusiva meramente político-legal (CARVALHO; MARTINS, 2016, p. 406).

A política nacional inclusiva, ao determinar que a escola seja para todos, acaba não atendendo a necessidade real do aluno surdo, pois é improvável homogeneizar as escolas, as salas de aula, sem o movimento da planificação de ensino, por exemplo. Uma escola para todos esmaga as diferenças e no caso do aluno surdo, seu direito linguístico é violado. Sobre os direitos humanos linguísticos, Quadros (s/d) afirma:

- a) que todos os seres humanos têm direito de identificarem-se com uma língua materna(s) e de serem aceitos e respeitados por isso;
- b) que todos têm o direito de aprender a língua materna(s) completamente, nas suas formas oral (quando fisiologicamente possível) e escrita (pressupondo que a minoria linguística seja educada na sua língua materna);
- c) que todos têm o direito de usar sua língua materna em todas as situações oficiais (inclusive na escola);
- d) que qualquer mudança que ocorra na língua materna seja voluntária e nunca imposta (QUADROS, s/d apud SILVA, 2006, p. 16).

Pensando neste contexto de exclusão escolar - dentro dos discursos inclusivos – e em consonância com o que prevê o Decreto 5626/2005, em 2003 foi implantado um

*Programa Educacional Inclusivo Bilíngue*¹⁰ em duas escolas municipais (uma de educação infantil e outra de ensino fundamental) em Piracicaba, uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A implantação do programa emergiu no contexto de produção de saberes sócio-antropológicos, dentro de um status que pensa o bilinguismo e respeito à língua de sinais, fruto de estudos de um grupo de pesquisadores da área da surdez em parceria com a Prefeitura Municipal de Piracicaba; com o Fundo de Apoio à Pesquisa da Universidade Metodista de Piracicaba; do CNPq e da Fapesp¹¹.

O objetivo era preparar essas escolas para o atendimento de alunos surdos por meio de um programa de inclusão bilíngue. A incorporação da Libras, no espaço escolar, implicava enfrentar ainda desdobramentos metodológicos e o desenvolvimento de didáticas apropriadas para esses alunos (LACERDA; LODI, 2009, p. 19).

A Rede municipal de ensino da cidade em questão, por meio da Secretaria de Educação indicou como condição para a implantação do programa que fosse garantida a inclusão dos alunos surdos em salas regulares de ensino e com adequação à restrição orçamentária do município. Logo, era preciso desenvolver uma proposta que incluísse as crianças surdas, contratando o mínimo possível de profissionais e utilizando o máximo possível de recursos já disponíveis na rede municipal de ensino (LACERDA, SANTOS, LODI, GURGEL, 2016).

Diversas ações foram então iniciadas, envolvendo capacitação dos profissionais da Rede Municipal e a contratação/capacitação de novos profissionais para desempenharem a função de instrutores surdos e de tradutores e intérpretes de LIBRAS (LACERDA, SANTOS, LODI, GURGEL, 2016, p. 21).

O *Programa* ocorreu de 2003 a 2007, junto à Rede Municipal de Piracicaba e neste período foi possível observar que as crianças surdas apresentaram avanços significativos no que diz respeito à aquisição da Libras e desenvolvimento de linguagem; nas atividades escolares e criação de relações estreitas com os pares ouvintes que compartilhavam a mesma sala de aula (LACERDA, SANTOS, LODI, GURGEL, 2016).

¹⁰ A expressão é apresentada em itálico para marcar que este é o título original escolhido pelas professoras/pesquisadoras responsáveis pelas pesquisas sobre a educação de surdos que culminaram na implantação do referido programa a esses alunos. O contexto e histórico de criação do programa constam em Lacerda; Santos; Lodi; Gurgel (2016).

¹¹ Descrição detalhada com os números dos processos das instituições de fomento em Lacerda; Santos; Lodi; Gurgel (2016, pp. 13 a 28).

No entanto, apesar destes ganhos, o desenvolvimento das crianças ainda estava aquém do esperado e desejado pelas pesquisadoras, principalmente no que diz respeito à aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e, no caso das crianças da Educação Infantil, em sua fluência em LIBRAS (LACERDA, SANTOS, LODI, GURGEL, 2016, p. 21).

Com os avanços significativos apresentados a partir da implantação do programa educacional bilíngue citado acima, as pesquisadoras foram procuradas por representantes da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Campinas a fim de que o mesmo programa fosse replicado em sua rede de ensino. Considerando as lacunas observadas pelas pesquisadoras após a implantação do programa em Piracicaba, conforme citamos anteriormente surgem em seguida, as escolas-polos bilíngues com outra configuração.

O *Programa* em sua nova configuração, pretendia garantir para as séries iniciais (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) que os alunos tivessem acesso aos conteúdos escolares por meio da sua língua de domínio, ou seja, pela Libras, por meio de professor bilíngue. Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, todo o processo educacional deveria ser realizado com a presença de profissionais tradutores/intérpretes de Libras/Língua Portuguesa em cada sala onde houvesse aluno surdo. Além disso, aos professores regentes das disciplinas nas salas de aulas regulares do 6º ao 9º anos e ensino médio, deveria ser oferecida uma formação em serviço a fim de que compreendessem a singularidade do seu aluno surdo; entendessem a diferença da relação estabelecida pelo aluno surdo com a Língua Portuguesa escrita se comparado ao aluno ouvinte; compreendessem também a função do profissional intérprete e que a efetividade do trabalho se daria à medida em que ambos (professor e intérprete) atuassem em parceria (LACERDA, SANTOS, LODI, GURGEL, 2016).

Essa nova configuração do *Programa* foi implantada na Rede Municipal de Ensino da cidade de Campinas em 2008 e replicada posteriormente em outras redes de ensino de municípios situados no estado de São Paulo.

A principal alteração na proposta inicial foi a implementação das salas regulares de ensino onde todos os processos interacionais e de ensino e aprendizagem se

dessem pela língua de sinais. Estas salas passaram a ser denominadas “salas LIBRAS língua de instrução”¹² (LACERDA, SANTOS, LODI, GURGEL, 2016, p. 21).

Desta forma, o *Programa* desde então apresenta a seguinte configuração: do 1º ao 5º ano (Ensino Fundamental I), os alunos surdos são agrupados em uma mesma sala (devido número reduzido de alunos surdos em cada série) com professores bilíngues e a Língua de Instrução é a Libras, por isso a denominação Sala Multisseriada – Língua de Instrução Libras. No Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), os alunos são inseridos em salas de aulas com alunos ouvintes e contam com a presença de Intérprete educacional de Libras/Língua Portuguesa nas aulas de todas as disciplinas, exceto nas aulas de Língua Portuguesa, que são oferecidas por professor bilíngue em outro espaço, com uma metodologia de ensino diferenciada da que é utilizada com os ouvintes, isso porque, a Língua Portuguesa, para o aluno surdo é uma segunda língua. Esta configuração permite ao aluno surdo adquirir a Língua de Sinais (L1- primeira língua), desenvolvê-la através da relação com seus pares e aprender a Língua Portuguesa (L2 – segunda língua), na modalidade escrita (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016).

Esta proposta, com nova configuração, mais especificamente, com o surgimento das salas LIBRAS língua de instrução, promoveu uma alteração à perspectiva inclusiva até então oferecida aos surdos, a qual não oferecia condições de que os mesmos se desenvolvessem academicamente de acordo com o esperado para sua faixa etária. Isto porque, embora tal proposta ocorra em escolas regulares inclusivas, agrupar todos os alunos surdos em uma mesma sala, contraria o que prevê a Política Nacional de Educação Especial.

Desta maneira, o *Programa* tem se configurado como uma educação outra aos alunos surdos. Enquanto a *Política*¹³ insiste em ver o surdo pelo viés da deficiência e considera apenas o que lhe falta: a audição; o *Programa*, por sua vez, considera a diferença linguística do surdo e busca assegurar que sua singularidade seja respeitada.

¹² O principal pressuposto que fundamenta a criação destas salas é que é pela linguagem e na linguagem que o sujeito pode constituir-se e construir conhecimentos. É a linguagem, por sua vez, só se desenvolve quando existe a partilha de uma mesma língua (LODI; LACERDA, 2009). Desta forma, essas salas se configuram em espaços privilegiados ao desenvolvimento linguístico, pessoal, social e acadêmico das crianças surdas. Vale ressaltar que utilizaremos, com mesmo significado, as denominações “sala LIBRAS língua de instrução”, sala “língua de instrução Libras” e sala multisseriada – Língua de Instrução Libras.

¹³ O termo refere-se à Política Nacional de Educação Especial (PNEE) e será utilizado em itálico para enfatizar propositalmente as oposições entre Política *versus* Programa (Programa Educacional Inclusivo Bilíngue).

Em contrapartida, as implantações do Programa Inclusivo Bilíngue nos diversos municípios, serão aqui entendidas como ações resistentes¹⁴, pois por olhar a surdez pela sua relação de diferença corporal, cultural e linguística, propõe uma educação inclusiva outra às crianças surdas. Filiam-se a este modo de pensar a surdez, fazeres que agenciem a língua de sinais e as relações culturais do surdo (LOPES, 2011; MARTINS, 2008, 2013). Tais aportes invadem a escola criando programas e políticas públicas, e com elas, as resistências a modelos engessados.

2.1. EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS E SALA DE INSTRUÇÃO LIBRAS COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA

Uma educação menor é trincheira [...], espaço de resistência, não um programa. Colocar-se à deriva, como barcos em águas desconhecidas. E, na repetição destas experiências, criar o diferente (GALLO, 2016a, p. 43).

Pensando na singularidade do aluno surdo e em sua condição linguística, foram implantadas as escolas-polos bilíngues, conforme explicado anteriormente. Essas escolas-polos emergiram de movimentos de resistência e ainda estão em funcionamento porque tentam cotidianamente se impor ao sistema que as regem e resistem com micro-ações. Vale ressaltar, conforme já apresentado, que atualmente temos de um lado a Política Nacional de Educação Especial que busca superar a exclusão no ambiente escolar e por isso tem uma perspectiva inclusiva e de outro o Decreto 5626/2005, citado anteriormente, que advoga por uma educação bilíngue aos surdos, que respeite sua singularidade linguística. Para o Decreto, a educação de surdos constitui-se como um campo específico do conhecimento, distanciando-se da educação especial. Já a Política de Educação Especial, defende que os alunos surdos devem ser incluídos no sistema regular. Os dois documentos, embora contemporâneos, foram elaborados a partir de princípios ideológicos distintos (LODI, 2013).

Observou-se que o Decreto compreende educação bilíngue para surdos como uma questão social que envolve a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua

¹⁴ As discussões sobre as práticas cotidianas resistentes que se dão no interior das salas multisseriadas língua de instrução Libras serão adensadas a seguir alinhadas ao conceito de resistência cunhado por Michel Foucault.

portuguesa, em uma relação intrínseca com os aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua; a Política, por sua vez, reduz educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assuma seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do português nos processos educacionais (LODI, 2013, p. 49).

O programa de educação bilíngue, implantado no município de Piracicaba, atendia em partes à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, pois os alunos surdos eram incluídos em salas regulares de ensino desde a Educação Infantil com colegas ouvintes e com a presença de um profissional intérprete Libras/Português. No entanto, tinha um olhar diferenciado para a educação do aluno surdo, sem desconsiderar sua singularidade.

A presença do profissional intérprete trazia a Língua de Sinais para a sala de aula, mas ainda não era suficiente para tornar o processo educativo bilíngue, conforme as concepções do bilinguismo. No período de duração do programa, verificou-se uma evolução significativa no desenvolvimento de linguagem e apropriação da Libras por meio dos alunos surdos; uma estreita relação entre crianças surdas e ouvintes, no entanto, o desenvolvimento das crianças surdas mostrou-se aquém do esperado tanto na fluência em Libras, quanto na aprendizagem da Língua Portuguesa, os dois pilares da educação bilíngue – desenvolver com propriedade as duas línguas em questão, neste caso, a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita (LACERDA; SANTOS; LODI; GURGEL, 2016).

Desta maneira, é possível perceber que, embora a configuração adotada em Piracicaba, de incluir os alunos surdos desde a educação infantil em salas regulares com alunos ouvintes e com o acompanhamento de um intérprete, estivesse legalmente amparada pela legislação brasileira, em especial pela Política Nacional de Educação Especial, ao considerar a educação dos alunos surdos como um campo específico do conhecimento e ainda a Libras para além do caráter instrumental e sim com *status* linguístico, percebeu-se que tal configuração não atendia plenamente às singularidades do aluno surdo.

A inclusão escolar, apesar de estabelecida por lei, é realizada segundo as possibilidades alegadas pelos dirigentes em cada local e determinada pelas diversas maneiras de se compreender “inclusão”, não havendo, desse modo, garantia de que pressupostos mínimos sejam assegurados (LACERDA; SANTOS; LODI; GURGEL, 2016, p. 14).

As experiências com a implantação dos programas inclusivos bilíngues em Piracicaba e posteriormente com o surgimento das escolas-polos, apresentando configurações distintas, demonstraram que a depender da estrutura implantada e ainda mais, da concepção de bilinguismo adotada, os resultados serão bastante distintos. O surgimento das escolas-polos bilíngues, com as salas multisseriadas - língua de instrução Libras, ainda que com defeitos e carecendo de constante análise e aperfeiçoamento, comprovaram que é possível oferecer uma educação de qualidade ao considerar a singularidade do aluno surdo.

Ao longo deste estudo, olharemos especificamente para as salas multisseriadas língua de instrução Libras, como um possível espaço de educação menor¹⁵ oferecida atualmente aos surdos. Um dos objetivos deste estudo é analisar se estas salas podem se caracterizar como locais de resistência à proposta inclusiva corriqueira, conforme o que propõe a Política Nacional de Educação Especial. O conceito de resistência considera a produção de novas práticas para a singularização de experiências possíveis, ou ainda, “a luta contra o poder, a luta para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e mais insidioso” (FOUCAULT, 2014, p. 132).

O trabalho desta sala coloca em prática a proposta teórica de se trabalhar com a continuidade dos conteúdos escolares em seus ciclos (I e II) e aprofundá-los em cada ano de escolaridade, conforme as diretrizes da Base Curricular Nacional. A proposta do trabalho por ciclos aparece como uma oportunidade de que as crianças tenham mais tempo (no ciclo I: três anos e no ciclo II: 2 anos, considerando especificamente os Anos Iniciais do Ensino Fundamental) para se apropriar dos conteúdos e o professor, por sua vez, consiga realizar uma docência mais singular, ou seja, atendendo a heterogeneidade do processo de aprendizagem de seus alunos. Essa proposta se alinha as discussões atuais sobre a mobilidade do ciclo e até a defesa do término da serialização em direção à construção do ensino fundamental pensado por anos e dentro de ciclos.

¹⁵ Apesar de compreendermos que o Programa Inclusivo Bilíngue pode se caracterizar como um projeto de educação maior devido sua replicação e intenção de ampliação, no contexto desta pesquisa, as salas multisseriadas bilíngues parecem se apresentar como uma proposta de educação menor. Isso porque, atualmente, elas são únicas em seus municípios e também únicas dentro de suas unidades escolares. A escola com tal proposta (escola-polo) contraria o padrão das escolas de sua Rede de Ensino Municipal. E as salas “língua de instrução Libras” apresentam uma configuração diversa das outras salas, especialmente pelo regime de multisseriação e por atender somente alunos surdos e mesmo assim ser uma sala regular de ensino e não uma sala de atendimento educacional especializado (AEE). Além disso, a legislação não ampara este tipo específico de configuração de oferta de ensino aos surdos, por essa razão, os profissionais que atuam nestas escolas precisam cotidianamente resistir com micro-ações em prol da continuidade deste projeto educacional.

No entanto, a sala “língua de instrução Libras” é vista negativamente por muitos, justamente por agrupar os alunos surdos do mesmo ciclo em anos distintos, se configurando, nesta visão, em uma proposta segregacionista e ineficiente ao provimento das necessidades de aprendizagem dos conteúdos pertinentes a cada ano escolar. Essa asserção contradiz a lógica de flexibilização dos alunos dentro do ciclo e reflete a dificuldade escolar de lidar com as diferenças em um mesmo espaço (mesmo sendo elas apenas pela idade que cada aluno tem, ou o conhecimento sobre determinado tema trazido). Porém, as observações do cotidiano escolar dessas salas, proporcionada pela pesquisa, demonstraram que a resistência nestes espaços aparece exatamente ao contrariar esse discurso da conformidade, exatamente por trabalhar na diferença e não na ilusória homogeneidade das salas onde a seriação (embora findada) ainda é defendida.

Como é uma sala mantida por projeto e pela insegurança de seu fechamento, verificou-se a ação contínua, por parte das professoras, pela busca de transformar sua prática em atos revolucionários. Uma luta cotidiana contra as formas de sujeição e de ensino pela mesmidade. “Resistir e criar. Essas são as possibilidades que nos abre o cotidiano da escola, quando escolhemos agir no fluxo dos acontecimentos” (GALLO, 2007, p. 39). A proposta, que também se apresenta como um desafio é mergulhar nas análises das práticas cotidianas dessas salas inclusivas bilíngues aqui caracterizadas como propostas resistentes, sobre o viés dos pressupostos das filosofias da diferença.

Assim como a literatura menor, descrita por Deleuze e Guatarri, uma educação menor apresenta três características que a colocam neste lócus da minoridade: a primeira delas é a desterritorialização. “As políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, porque ensinar” (GALLO, 2002, p. 174). Quando a educação menor consegue atuar nas brechas, opondo resistência, quebrando mecanismos da máquina de controle, atuando fora dos padrões, produz um ensino marginal à educação maior, ela se desterritorializa.

As táticas de uma educação menor em relação à educação maior são muito parecidas com as táticas de grevistas numa fábrica. Também aqui se trata de impedir a produção; trata-se de impedir que a educação maior, bem-pensada e bem-planejada, se instaure, se tome concreta. Trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferenças. Desterritorializar. Sempre (GALLO, 2002, p. 175).

A segunda característica é a ramificação política. Se concebemos que toda educação tem um valor político, ao pensarmos a educação menor com seu potencial de oposição e resistência, esse valor é ainda mais evidente. O propósito não é encontrar políticas que norteiam os atos cotidianos, mas a efetividade que o empenho cotidiano gera no contexto da sala de aula.

A ramificação política da educação menor, ao agir no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior, é que abre espaço para que o educador-militante possa exercer suas ações, que se circunscrevem num nível micropolítico (GALLO, 2002, p. 175).

O professor-militante atua solitário em sua sala de aula, distante dos olhares controladores de seus supervisores educacionais, mas mesmo diante das dificuldades inerentes aos contextos das escolas brasileiras (sejam elas públicas ou privadas, pois mesmo que de ordens diferentes, todas apresentam problemas), procura produzir o novo nos acontecimentos cotidianos, atuando de forma rizomática, ou seja, estabelecendo conexões sempre novas: realizando rizoma com os alunos e viabilizando que os mesmo realizem rizomas entre si; fazendo rizomas com colegas professores e com seus projetos. (GALLO, 2002).

O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente. Essa é a chave da ação do militante. Sempre uma construção coletiva. (GALLO, 2002, p.171).

E é justamente o valor coletivo a terceira característica de uma literatura menor, que deslocamos aqui para pensar a educação menor. Uma obra de literatura menor não falará de si, mas será a expressão de uma coletividade. Da mesma forma, uma educação menor não é movida por atos isolados. Todo ato do professor-militante adquire um valor coletivo. No próximo capítulo, traremos exemplos de militância nas atuações das participantes desta pesquisa como forma de apresentar possibilidades de resistências cotidianas nas práticas escolares. As ações das educadoras apresentadas reforçam o respiro possível na fuga às malhas do poder normalizador, para uma ação que faz valer as diferenças.

Considerando as características de uma educação menor já apresentadas, também no próximo capítulo, as análises das práticas coletadas com as participantes nos

permitirão olhar mais especificamente para os conceitos de maior/menor a partir do conceito de literatura menor criado por Deleuze e Guatarri para então refletirmos em que medida as salas multisseriadas observadas pela sua emergência fora de um plano maior, numa universalização de modo de ensino de surdos e opondo-se à macro-política de ensino baseado unicamente pela língua oral, configuram-se em propostas de educação menor (conforme teoria apresentada) aos alunos surdos e de que forma os atos cotidianos das professoras bilíngues são marcados pela resistência ao sistema de ensino, por vezes opressor, que as regem. A pretensão, bem como desafio, é olhar para os acontecimentos que emergiram no cotidiano escolar dessas salas de aula. Os acontecimentos destacados nessa dissertação foram observados durante a coleta de dados e analisados aqui à luz dos conceitos das filosofias da diferença explorados até então.

CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO

Daí, para a genealogia, um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreita-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história - os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenham papéis distintos (FOUCAULT, 2014, p. 55).

Para a presente pesquisa foram realizadas observações em campo focadas no cotidiano escolar em escolas municipais do interior do estado de São Paulo. A pesquisa de campo ou estudo de campo busca aprofundar as questões propostas inicialmente, mas também é flexível, “podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa” (GIL, 2008, p.57). Outra característica é que o estudo de campo tende a utilizar as técnicas de observação e descrição dos eventos por meio de lentes teóricas que os analisarão (GIL, 2008).

A pesquisa de campo focada no cotidiano será baseada em estudos do autor Michel de Certeau em diálogo com as questões levantadas por Michel Foucault no que concerne às lutas locais para aparição de novos saberes.

A invenção do cotidiano é uma obra de Michel de Certeau que vem acompanhando uma imensa quantidade de pesquisadores envolvidos com o estudo das lógicas que movem os fazeres cotidianos, ou a lógica dos saberes tecidos nos cotidianos ou por eles acionados (...). Nesse livro o autor vai desenvolver ideias que vêm norteando muito do que se tem produzido na área de educação por pesquisadores preocupados em superar a mesmice do que vem sendo produzido a partir dos referenciais do cientificismo moderno, sobretudo sobre as escolas e aquilo que nelas se passa, cotidianamente (OLIVEIRA; SGARBI, 2007, p. 15).

Como se pretende possibilitar reflexões acerca das ações e das relações de poder frente às escolhas metodológicas das professoras participantes, articulamos à pesquisa do cotidiano, os procedimentos de análises genealógicos inspirados em Michel Foucault. A genealogia tem como objeto a singularidade dos acontecimentos, sendo assim,

Traçar a genealogia do cotidiano escolar com as ferramentas utilizadas por Foucault requer uma distinção importante entre os discursos que grasnam na educação escolar, impondo suas leis e regras universalizantes, e aqueles outros discursos – singulares em seu caráter de acontecimento – que são enunciados

pelos agentes do funcionamento escolar: os alunos, os professores, os funcionários responsáveis pela limpeza e manutenção, os gestores, etc. (GALLO, 2007, p. 15).

A atuação nas salas “língua de instrução Libras”, conforme configuração detalhada no capítulo anterior exige das professoras uma prática diferenciada de respeito às singularidades de seus alunos tanto no que se refere à diferença linguística, quanto à necessidade de estratégias e metodologia de trabalho adequada a esse contexto. Desta maneira, verificamos como as professoras participantes realizavam as escolhas diárias quanto ao currículo (seleção dos conteúdos que seriam trabalhados, metodologia de trabalho, instrumentos e frequência das avaliações); em que medida elas recebiam suporte da instituição ou mesmo da secretaria de educação que as regem; se não recebiam nenhum apoio, como resistiam ao sistema comum de ensino e tentavam ressignificar suas práticas, pensando nas especificidades de seus alunos surdos. Assim, os aspectos citados acima foram alvos de nossas observações neste estudo e serão descritos e analisados, à luz dos pressupostos teóricos das Filosofias da Diferença, no capítulo seguinte.

3.1. PARTICIPANTES / LOCAL:

Participaram desta pesquisa duas professoras bilíngues atuantes em salas multisseriadas “língua de instrução Libras” do Fundamental I (1º ao 5º ano). Tais salas, conforme são intituladas, têm como Língua de Instrução a Libras (Língua Brasileira de Sinais) e estão inseridas em escolas-polos bilíngues, fundamentadas por uma Proposta Educacional Inclusiva Bilíngue.

Dados das participantes – Professoras Dora e Ester ¹⁶
<p style="text-align: center;">Professora Dora</p> <p>Licenciada em Pedagogia. Quando ingressou na graduação já sabia um pouco de Língua de Sinais, pois tinha uma amiga surda. Então, desde o primeiro semestre à medida que aprendia os conteúdos, ficava encantada e sabia que queria trabalhar com surdos. Então cursou toda a graduação pensando nesse desejo de focar sua vida profissional na área da</p>

¹⁶ Nomes fictícios para preservar a identidade pessoal de cada participante, conforme normas do Comitê de Ética em Pesquisa.

surdez.

Fez pós-graduações em Educação Especial, em Libras, em Psicopedagogia e em Elaboração de Material Bilíngue. Está cursando mestrado no Uruguai e a escolha em cursar lá especificamente deu-se por perceber que a educação de surdos é compreendida por eles de outra maneira, em sua opinião, com melhores resultados se comparado ao Brasil. Todas as formações foram iniciadas para suprir demandas que encontrava na prática pedagógica.

A professora possui também Proficiência para o ensino de surdos, conferido por Exame Nacional de Certificação de Intérpretes e Professores de Libras (PROLIBRAS).

Nesta sala atua há 4 anos. Já trabalhou com surdos em instituições, mas prefere atuar em escolas regulares.

“Eu queria isso, sabe? Escola; a rotina de todo dia; o sinal tocando; corre, a perua! Tem que pegar a perua; ai...a criança caiu!... Sabe essa loucura que é a sala de aula? E essa delícia também que é, porque você vê a criança lendo, aprendendo... Era isso que eu queria!”.

Professora Ester

Primeira formação no Magistério e curso de extensão em Educação Especial. Também é Licenciada em História e fez Mestrado em Educação Especial com a dissertação voltada para o ensino de surdos.

Nesta sala atua há 5 anos, mas atuou 20 anos (1989 – 2009) com alunos surdos em uma proposta de abordagem diferenciada da atual (Comunicação Total).

Antes do ingresso na sala atual, trabalhou com alunos ouvintes com diversas deficiências no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas Multifuncionais. Também teve a experiência de atuar em cargos de gestão na Secretaria Municipal de Educação e na vice-direção da mesma escola na qual atua hoje.

A professora possui também certificação em cursos de Libras, com carga horária exigida para a atuação no ensino de alunos surdos.

“A princípio, eu achava que eu trabalhava única e exclusivamente na modalidade da Comunicação Total. Mas hoje trabalhando como eu trabalho, percebo que naquela época eu já tinha uma tendência para o bilinguismo”.

Tabela 1 – Dados das participantes da pesquisa.

A partir da descrição dos dados das participantes é possível notar que tecnicamente ambas possuem formação inicial compatível às exigências legais. Mas, para além da formação básica inicial, as duas buscaram novas qualificações com o intuito de aprimorarem a atuação docente. Durante as análises veremos ainda que ambas citam a necessidade e importância do aprimoramento constante com cursos de formação continuada e o quanto isso se configura em resultados diretos no desempenho dos alunos.

As salas observadas onde as participantes atuam como professoras bilingües são inseridas em escolas públicas de Redes Municipais de Ensino e estão localizadas em municípios diferentes do estado de São Paulo. Cada sala conta com duas professoras bilingües, uma responsável por cada ciclo do ensino fundamental (ciclo I: 1º a 3º anos e ciclo II: 4º e 5º anos). No entanto, neste estudo foi delimitada a observação das práticas das professoras responsáveis pelo primeiro ciclo de cada sala.

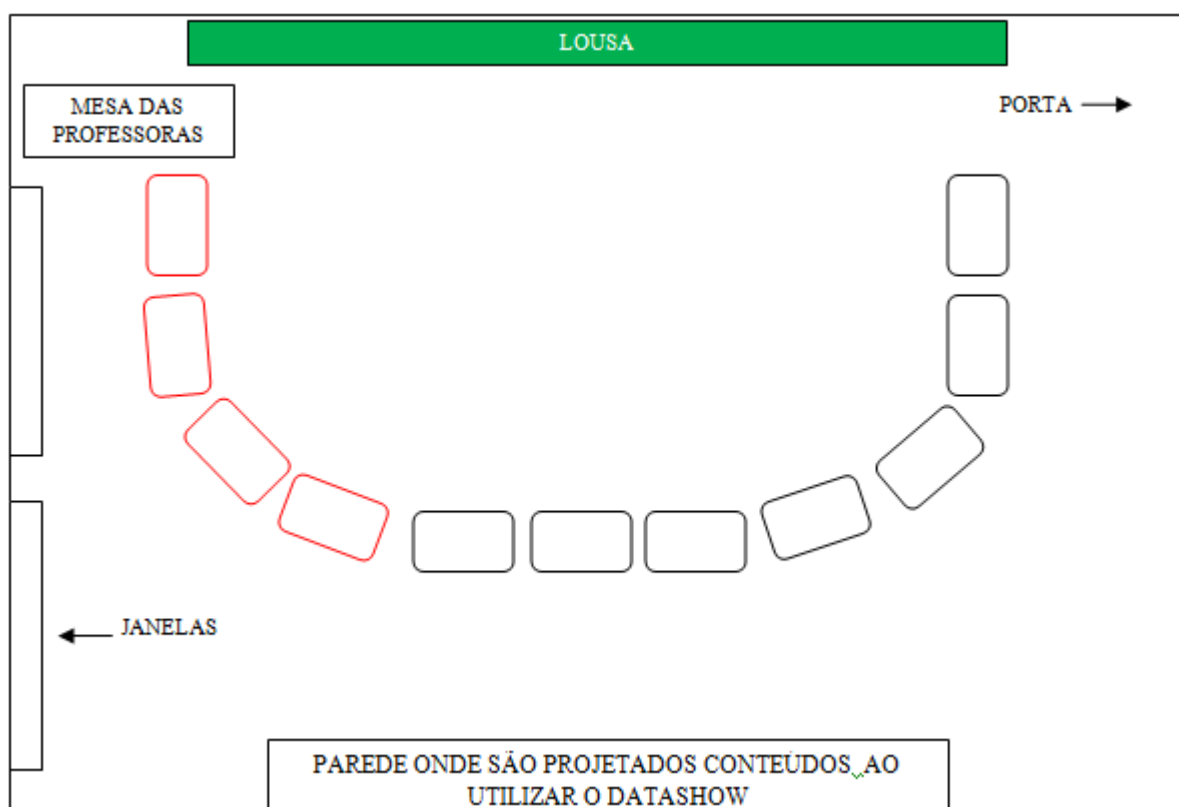


Figura 1 – Representação da sala de aula onde a professora Dora atua.

Acima temos a representação da sala da professora Dora. No período de coletas havia 11 alunos surdos frequentes. Suas mesas eram posicionadas em semicírculo,

conforme a figura, para possibilitar que todos conseguissem visualizar as falas em Língua de Sinais tanto da professora, quanto dos colegas, permitindo interações entre todos. As carteiras em vermelho na figura acima correspondem aos lugares ocupados pelos alunos do ciclo I (1º a 3º ano) e as demais carteiras são dos alunos de ciclo II (4º e 5º anos). A sala contava com 2 professoras ouvintes bilíngues, cada uma responsável por um ciclo. No entanto, conforme mencionado anteriormente, a participante desta pesquisa foi apenas uma das professoras – Dora, responsável pelos alunos do 1º ciclo.

É importante destacar que a sala sempre contou com duas professoras, porém Dora ficou sozinha por um período de quase 8 meses. Na ocasião da coleta, uma nova professora havia iniciado na sala há apenas um mês. Juntas decidiram que Dora ficaria responsável pelo Ciclo I e a outra professora com o ciclo II.

Nota-se que desde a organização física, a sala rompe com os padrões da maioria das salas de aulas: as carteiras não ficam enfileiradas; os alunos precisam aprender a respeitar o ritmo dos colegas de idades distintas e isso favorece também a aprendizagem, pois além da troca linguística, as interações favorecidas produzem aprendizagem dos conteúdos escolares. O espaço é dividido com cartazes e materiais pedagógicos que contemplam as necessidades dos dois ciclos e até mesmo a lousa é dividida, atendendo as demandas de todos. A sala é grande e possibilita a organização do semicírculo com todos os alunos posicionados de frente à lousa. A dinâmica da rotina semanal é separada por momentos onde todos estão juntos e por momentos onde cada ciclo se reúne com sua professora, a depender do planejamento e objetivos propostos pelas docentes para cada atividade. Vale ressaltar que o planejamento semanal é realizado pelas duas professoras da sala em parceria. Juntas decidem o tema que será trabalhado, bem como os momentos que contemplarão o grupo todo e as ocasiões em que os ciclos serão separados para que possam aprofundar conteúdos de acordo com a necessidade de cada aluno.

A sala da professora Ester apresenta a mesma dinâmica de trabalho: ora os dois ciclos juntos para promover trocas linguísticas e de apreensão de conceitos entre as crianças maiores e menores e ora, trabalho aprofundado de cada professora com seu ciclo. No entanto, a estrutura física é um pouco distinta. Observe na figura a seguir:

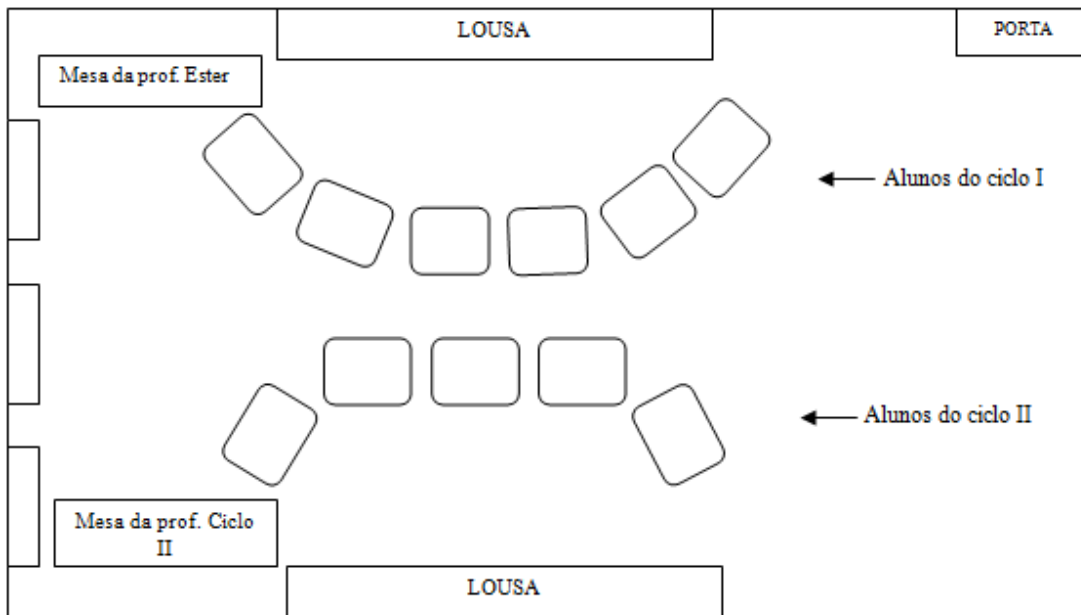


Figura 2 – Representação da sala de aula onde a professora Ester atua.

Embora distinta da configuração da sala onde a professora Dora atua, esta sala (figura 2) também rompe com os padrões das salas de aulas em geral. Uma sala que abriga dois ciclos no mesmo ambiente, a princípio gera estranheza. Mas, tal organização física reflete os pressupostos teóricos adotados nesta proposta de sala bilíngue aos surdos: a heterogeneidade forma os alunos e faz com que aprendam com suas diferenças, por meio das relações estabelecidas. Esta sala também tinha 11 alunos frequentes (6 do ciclo I, sob orientação da professora Ester e 5 alunos do ciclo II, sob orientação de uma outra professora). As duas professoras atuam em parceria há 5 anos, o que segundo a professora Ester facilita a realização do trabalho. Isso porque, ambas realizam o planejamento juntas e discutem cotidianamente sobre a prática pedagógica: acertos; erros; dificuldades. E mesmo que exista uma divisão por ciclos, onde cada professora assume um grupo, na verdade essa responsabilidade é dividida e as duas professoras conseguem ter informações sobre todos os alunos. Essa docência partilhada, segundo a professora Ester, ameniza as dificuldades de atuação em uma sala com tantos desafios e possibilita que constantemente analisem suas práticas e reestruturarem-na, sempre que necessário.

Apesar das configurações físicas das salas “língua de instrução Libras”, serem diferentes, se comparadas à maioria das salas de aulas, o cotidiano delas é marcado por atividades diversas comuns a qualquer sala de aula. Nestas salas, as professoras cumprem um Plano de ensino anual com conteúdos da grade curricular comum, como todas as

professoras dos anos iniciais do ensino fundamental I (1º ao 5º anos). A seguir, há uma figura que mostra a rotina de atividades realizada em um dos dias de minhas observações durante a coleta de dados.

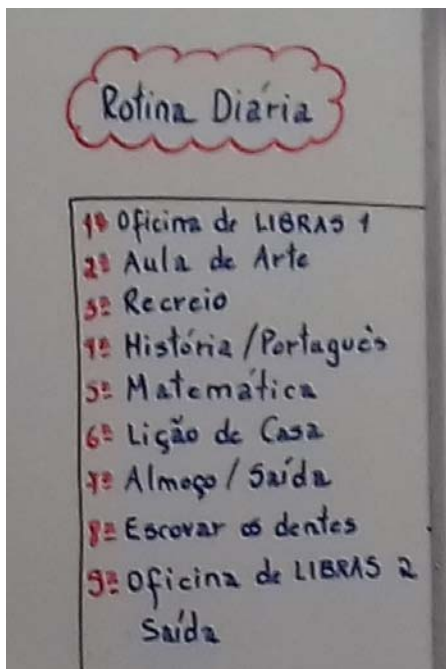


Figura 3: Rotina de atividades realizadas pelos alunos da professora Ester

É possível notar que em uma manhã foram realizadas diversas atividades e explorados conteúdos de disciplinas diversas, até então, como em qualquer sala de aula. No entanto, é possível notar que o primeiro e último item da rotina – Oficina de Libras – contemplam necessidades específicas do aluno surdo. Ao questionar a professora Ester, a mesma me explicou que diariamente os alunos realizam Oficinas de Libras com uma instrutora surda.

O termo oficina de Libras [...] pode parecer de menor valor diante de sua verdadeira função. Normalmente este termo é usado para cursos de curta duração, com data de término prevista, em que há ensino de algum ofício, ou mesmo um espaço destinado ao lazer, a alguma atividade secundária para a pessoa que a realiza. Talvez esse conceito já estabelecido venha gerar uma ideia errônea e até pouco adequada/preconceituosa acerca das oficinas de Libras. Na realidade, o uso deste termo visava diferenciar este trabalho daquele realizado em sala de aula, bem como as funções de professor regente e instrutor surdo (SANTOS; GURGEL, 2009, p. 55).

As oficinas visam à aquisição da Língua de Sinais, especialmente porque os alunos ingressaram no ambiente escolar sem o domínio da Libras; visam também o

aperfeiçoamento do uso da Língua, isso porque, assim como nós ouvintes temos aulas de língua portuguesa em nosso currículo escolar, mesmo sendo falantes dessa língua; os surdos também necessitam aprender conteúdos formais da Libras: gramática; uso formal e informal; uso em diferentes contextos e em diversos gêneros textuais.

As oficinas só poderiam ser ministradas por um adulto surdo, neste caso específico, uma instrutora surda, cuja função é a de promover a aquisição e o desenvolvimento de linguagem das crianças, por imersão; ou seja, por meio da língua em seu uso, em funcionamento. Cabe lembrar que isso é feito de forma lúdica e contextualizada, utilizando-se de jogos, brincadeiras, histórias infantis e atividades diversas que atraiam a atenção das crianças (SANTOS; GURGEL, 2009, p. 56).

Além de todos os conteúdos que são trabalhados nestas oficinas, a característica que torna esses momentos tão privilegiados é o fato de serem conduzidos por uma professora surda. Uma adulta surda que, para além de todas as trocas de aprendizagens realizadas com os alunos, é para eles um referencial positivo de surdez. Essa professora é alguém com quem os alunos podem se identificar, que apesar de ter sido olhada pelo viés da negatividade, incapacidade e deficiência em seu percurso educacional, tornou-se professora e hoje pode ser um modelo a ser seguido (podemos afirmar isso, devido conversas com a professora Ester, que nos relatou as experiências educacionais da professora surda durante a infância, que ocorreu em um período em que não havia escolas com propostas bilíngues). Esses momentos, para além de todo aprendizado sistemático da língua, se constituem em oportunidades para que as crianças surdas desenvolvam um conhecimento de si a partir da surdez que os constituem. Sobre isso, Santos e Gurgel (2009) apresentam a importância da presença do surdo adulto no ambiente escolar. E com as afirmações das autoras afirmamos ser a presença destes sujeitos balizadores de mudanças nas concepções escolares pensadas sempre na perspectiva de ouvintes, e ainda, modo de identificação para os alunos surdos.

O termo “instrutor” parece remeter à tarefa do ensino de uma língua. Por outro lado, sua atuação não se resume a isso, pois ele propicia vivências pelas quais as crianças surdas podem enxergar o mundo de uma forma culturalmente peculiar, diferente do olhar dos ouvintes, e assume também o lugar de representante da língua e da cultura surda [...]. Acredita-se que uma de suas funções mais importantes no espaço escolar seja promover o desenvolvimento de processos cognitivos do aluno surdo, facilitando a comunicação destes junto a seus outros colegas e permitindo que ele divida também suas alegrias, preocupações e dúvidas dentro da sala de aula, pois este é um momento de trocas e de valor entre eles (SANTOS; GURGEL, 2009, p. 53. Grifo do autor).

Para que essas oficinas de Libras fossem incluídas na rotina diária dos alunos, foi necessária muita luta, relatou-me a professora Ester. Isso porque, foi necessário primeiramente criar o cargo de instrutor surdo para que integrasse o quadro de funcionários da prefeitura municipal. Para a criação do cargo, primeiramente, foi preciso “convencer” os vereadores do município, bem como a administração da prefeitura de que esse profissional era essencial aos alunos surdos. Após várias reuniões e participações da equipe do Programa em sessões junto à câmara, o cargo foi aprovado. Em seguida, foi preciso a realização de concurso e após aprovação e efetivação do profissional surdo, o próximo desafio foi organizar junto à gestão da escola, a atuação desse profissional. Com a agenda de atribuições do instrutor surdo definida, foi preciso estender o horário de permanência dos alunos surdos na escola, afinal, as oficinas de Libras seriam atividades extras à carga horária do calendário letivo que eles devem cumprir. Ou seja, as Oficinas de Libras seriam acrescentadas à rotina e não substituiriam outras disciplinas.

O espaço das oficinas de Libras – um espaço a mais oferecido pela escola, fora do horário curricular – mostra-se como algo inovador no contexto de uma escola inclusiva bilíngue. A aquisição e o domínio da língua de sinais são condições fundamentais para a aprendizagem de conteúdos escolares, portanto devem acontecer na própria escola. A presença da língua de sinais no espaço escolar e a possibilidade efetiva de poder desenvolvê-la e ampliá-la favorece que a aprendizagem torne-se significativa e contextualizada para os alunos surdos (SANTOS; GURGEL, 2009, p. 61).

Já na escola onde Dora atua, além da presença do instrutor surdo e aulas para as crianças surdas, eles conseguiram, através de um percurso também bastante exaustivo e resistivo, instituir a disciplina de Libras na grade curricular da escola. Essa conquista possibilitou que todos os alunos ouvintes da escola aprendessem Língua de Sinais e esse sempre foi o objetivo do Programa Educacional Inclusivo Bilíngue: tornar a unidade escolar uma escola bilíngue. Não se trata de ter apenas uma sala bilíngue, mas sim toda uma escola. Neste processo, que não foi simples, foi preciso romper com o bilinguismo de prestígio, levando a gestão e funcionários da escola a perceberem a importância da Língua de Sinais e valorizarem-na, pois, se as crianças aprendem o inglês como segunda língua, por que não aprender a Libras – segunda língua reconhecida de nosso país? (BRASIL, 2005). Realmente, em uma escola com um considerável número de surdos, parece mais coerente aprender a língua de sinais, se fosse necessário optar.

Nota-se a partir destes relatos, o quanto o cotidiano do *Programa* é marcado por micro-ações resistentes e militantes. Se não fosse dessa forma, já estariam extintos. Desta maneira, algumas características aproximam essa sala das demais salas, mas ao mesmo tempo, suas peculiaridades a tornam um espaço diverso, um espaço outro, dentro de um mesmo contexto escolar comum. No próximo capítulo adensaremos as análises sobre a heterotopia dessas salas.

3.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ESPAÇO DE OBSERVAÇÃO E DE REFLEXÃO

Relatei na introdução deste trabalho o quanto tenho aprendido com as Filosofias da Diferença e após quase um ano de leitura e aprendizado teórico, era chegada a hora de coletar os dados e a partir das observações da prática dar sentido aos conceitos teóricos apreendidos. Estava bastante animada e ansiosa para o início das coletas, pois seria a primeira oportunidade de estar do outro lado: sentada com os alunos; observando; aprendendo com colegas que se propõem realizar uma educação preocupada com as singularidades, sem ao mesmo tempo esquecer-se do todo. Era a primeira vez em que não estava preocupada em “dar conta” do conteúdo programado para o dia; focada em atingir os alunos com meus exemplos; explicações e mediações. E embora eu aprenda diariamente com meus alunos, de diversas formas, estar com “meus pares”, professoras bilíngues como eu, em salas com organizações iguais à qual atuo foi um aprendizado ímpar e afirmo isso de forma bastante sincera. Acredito que minha satisfação com esse encontro se compare à alegria e importância que tem ao surdo estar com seus pares, perceber que não é único e ter um semelhante que colabore com o desenvolvimento de sua identidade.

Após os trâmites burocráticos¹⁷ para aprovação da realização da pesquisa nas unidades escolares, iniciei a coleta com as participantes. Primeiramente com a professora Dora e em seguida com a professora Ester. Foram realizados quatro encontros em cada unidade escolar. No primeiro encontro, além da observação da aula, foi realizada uma entrevista com as participantes. Foram utilizados os instrumentos de : a) observação da prática pedagógica das professoras participantes e registros em diário de campo; b)

¹⁷ Vale ressaltar, que foram seguidos todos os procedimentos em relação ao cuidado com os aspectos éticos durante a realização da pesquisa, de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

entrevistas com as professoras participantes deste estudo, por considerar que “a observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação” (GIL, 2008, p.100). E a entrevista, por ser “muito eficiente na obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano” (GIL, 2008, p. 110).

As observações focaram aspectos da atuação das professoras bilíngues, como: metodologia adotada durante as aulas; estratégias adotadas para o trabalho com a Língua de Sinais e com a Língua Portuguesa, especificamente; espaços ocupados por essas línguas na sala de aula; formas e instrumentos de avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Os registros realizados a partir das observações subsidiaram a elaboração de novas questões às participantes e tais questionamentos foram realizados ao longo das observações.

Aliar os dois instrumentos de coleta de dados forneceu ao estudo maior confiabilidade, permitindo uma análise mais detalhada dos dados obtidos. Essa é a característica da pesquisa com o cotidiano: a diversidade e relação entre os instrumentos utilizados durante a coleta de dados que permitem ao pesquisador “mergulhar” no contexto estudado, trazendo maior propriedade para o momento da análise. Como afirma Ferração (2007, p.81, grifos do autor), “eu não penso “sobre” o cotidiano, eu penso “com” o cotidiano”.

O cotidiano exige dos pesquisadores em educação outras possibilidades teórico-metodológicas, diferentes daquelas herdadas da modernidade, para superar o aprisionamento do cotidiano em categorias prévias e assegurar a impossibilidade de usarmos o singular para tratar da diversidade que se manifesta na vida (FERRAÇO, 2007, p. 73).

Os dados obtidos foram analisados de maneira qualitativa, à luz do referencial teórico adotado nesta pesquisa, fundamentados por conceitos cunhados por Michel Foucault, Gilles Deleuze e outros autores alinhados às Filosofias da Diferença. É importante salientar que as análises foram realizadas como complementares à teoria, por isso, os trechos observados aparecerão na medida em que a reflexão teórica permitir e o movimento inverso também ocorrerá. Aliás, no início deste capítulo metodológico, já apresentamos alguns trechos das entrevistas realizadas com as participantes e imagem coletada, para aliar teoria e prática. Afinal, de acordo com os pressupostos teóricos aqui adotados, o trabalho não apresentará um capítulo único que segrega a teoria e outro apenas

as análises de dados, dessa forma, tal escrita também busca romper com o modelo padrão de realização de pesquisas. As análises, desse modo, foram iniciadas desde o primeiro capítulo cunhado, no entanto, os eventos do cotidiano serão trazidos como forma de evidenciar aquilo que mobilizou-me a reflexão diante das leituras teóricas empreendidas.

Ao longo do próximo capítulo, serão apresentadas, conforme a convenção de transcrição aqui adotada, outras falas das participantes obtidas por meio das entrevistas ou durante as aulas, quando queriam esclarecer-me algo, bem como, descrições de acontecimentos do cotidiano escolar que nos permitam articular as experiências observadas durante a coleta aos aspectos teóricos elucidados no decorrer do estudo, ajudando-nos a refletir sobre as problematizações geradas desde o início desta pesquisa.

CAPÍTULO 4 – COTIDIANO ESCOLAR E A HETEROTOPIA: ACONTECIMENTOS E RESISTÊNCIAS NO DECORRER DAS CENAS ANALISADAS

A emergência do cotidiano na escola, o acontecimento-cotidiano, é tudo aquilo que escapa do nosso planejamento, seja como professores, como gestores do processo educacional, como funcionários da instituição escolar, seja como pais. E a questão decisiva é: de que modo reagimos aos acontecimentos cotidianos? A resposta é de fundamental importância, pois esses acontecimentos são potencialmente situações formativas (GALLO, 2007, p. 24).

Para iniciar esse capítulo trago a reflexão a partir da problematização/questionamento lançada(o) acima por Gallo (2007, p.24): “De que modo reagimos aos acontecimentos cotidianos?”. No capítulo introdutório e ao longo do trabalho partilhei o quanto - para além de tentar responder aos objetivos propostos - a realização desta pesquisa tem me formado como pesquisadora e docente bilíngue. Sempre fui bastante sistemática em tudo que busco realizar e em sala de aula atuando com meus alunos não é diferente. Sou bastante rigorosa com o cumprimento de metas estabelecidas e quando planejo algo e não consigo concluir, frustro-me bastante. Na prática cotidiana, o planejamento semanal para mim é de extrema importância e não abro mão de fazê-lo. Pelo percurso de leituras a que já tive contato, seria avaliada como uma ótima profissional nos quesitos organização e planejamento da rotina escolar. No entanto, no encontro com as filosofias da diferença tenho aprendido que acontecimentos podem emergir no cotidiano e as respostas dadas a essas situações que não foram planejadas é o que diferenciaria o professor-profeta do professor-militante, justamente pela forma como ele encara e reage a esses acontecimentos.

O professor crítico, o professor consciente das suas relações sociais, de seu papel político agiria como um professor profeta [...]. O professor profeta é alguém que anuncia as possibilidades, alguém que mostra um mundo novo. Por outro lado, podemos pensar no professor militante [...]. Mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de misérias outras. O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente. Essa é a chave da ação do militante. Sempre uma construção coletiva (GALLO, 2002, pp. 170-171).

No percurso de busca por essa militância, destaco a importância de minha ida às escolas pela possibilidade ímpar de aprender com as observações realizadas. Durante a coleta de dados, as leituras realizadas até então, me faziam total sentido. Pois, foi possível perceber a emergência de acontecimentos, que eram evidentes: não tinham sido propostos pelas professoras, não haviam sido planejados. Nestes eventos, observar como cada uma encontrava neste acontecimento uma oportunidade de atingir o aluno e de formá-lo foi bastante importante a mim.

Não estou afirmando que os planejamentos que realizamos a todo instante durante o ano letivo: plano anual de ensino, planejamento bimestral e semanal; planejamento da rotina diária e de sequências didáticas, bem como outros instrumentos com a mesma finalidade devam ser abolidos. Porém, hoje percebo que para além de tudo que nós professores pensamos e determinamos que deverá ser feito, é possível, ou melhor, imprescindível dar “voz” ao aluno. Possibilitar a escuta de seu percurso e de suas aprendizagens no processo. Apontar a necessidade da “voz” parece estranho tratando-se de alunos surdos, mas o termo foi aqui usado no sentido de dar espaço à curiosidade do aluno; às suas dúvidas e anseios; a eventos de noticiários; enfim, a situações que muitas vezes ignoramos por estarmos demasiadamente preocupados em cumprir tarefas burocráticas que nos são exigidas. É desafiador, porém, urgente que tracemos um novo percurso na docência, rompendo com determinismos e postura cristalizada de conceber o professor como o detentor do saber; o produtor de verdades inquestionáveis. Esses aspectos foram bastante discutidos ao longo dos capítulos, embasados em conceitos e pressupostos das filosofias da diferença. Neste sentido, alinhados a essa discussão, seguem exemplos de atuações pedagógicas outras.

4.1. SOBRE A AÇÃO DO ACONTECIMENTO, A MILITÂNCIA DO PROFESSOR E AS OPORTUNIDADES FORMATIVAS GERADAS POR ELAS

Excerto 1 – A vinda do biólogo.

(Todos os alunos encontram-se sentados em semicírculo realizando atividades de matemática relacionadas ao tema medidas de comprimento e instrumentos de medida. As atividades são diferentes, com nível de adequação a cada ano escolar. Só um aluno do ciclo I compareceu neste dia. Ele frequenta o 1º ano e estava realizando a ilustração de

uma casa. A professora lhe explicou a atividade dizendo que deveria se lembrar dos cômodos que compõem uma casa, já estudados outro dia e sua tarefa era desenhar uma casa com o maior número de detalhes. Os alunos do ciclo II estavam com tablets e desenhavam uma planta baixa utilizando um programa específico para esse fim, chamado Planner 5D).

Dora {Port}: Júlia, após o intervalo vamos ter que mudar o tema da aula. Eles ainda não concluíram as atividades, isso é ruim, mas era o dia que o rapaz podia vir. Ah, deixa eu contextualizar para você entender: nós estávamos trabalhando o corpo humano e bem na época que estávamos estudando o sistema circulatório, o M (*aluno do 5º ano*) se machucou e chegou aqui dizendo que eu era mentirosa porque ele não conseguia ver em seu machucado tudo o que eu disse que tinha no sangue: glóbulos vermelhos, glóbulos brancos, plaquetas... Eu retomei que não dava mesmo para ver sem um microscópio. Acredita que o M sugeriu então para pedirmos ao prefeito que comprasse um para ficar aqui na escola? Na ocasião eu até pensei em fazer um projeto onde faríamos uma carta pedindo, mas o contexto político aqui da cidade especialmente em relação à nossa sala está tão complicado que achei melhor não... Mas me lembrei desse biólogo amigo do meu marido que trabalha em uma das escolas mais caras aqui da cidade. Conversei com ele e ele topou fazer algo com as crianças. Na verdade, a proposta dele foi até de levarmos os alunos até sua escola, porque tem toda estrutura, laboratórios... mas não estamos conseguindo transporte para atividades extra-classe, a prefeitura não está liberando. Expliquei isso a ele e topou vir aqui com sua assistente. Ele vai trazer vários instrumentos. Acho que vai ser bem legal! Daqui a pouco a G (*professora que atua com Dora na sala*) vai buscá-lo. Ela tem uma “janela” e vai dar certinho. Depois eu a ajudo com o combustível, porque onde ela vai é um pouco longe, sabe....

(A professora G havia comentado comigo no início da aula, que conversaram com a direção pedindo autorização para sair da escola e ir buscar o biólogo. Ela utilizou uma aula sua de “janela” (momento livre para planejamento pedagógico) e seu automóvel particular para isso. O biólogo e sua assistente chegaram trazendo muitos materiais:

microscópios; lâminas; lentes de aumento; alguns alimentos que utilizariam nos experimentos; dentre tantos outros. À medida que organizavam os materiais sobre a mesa, posicionada à frente da sala, os alunos estavam focados, demonstrando muito interesse com a aula que se iniciaria. A professora Dora apresentou-os (biólogo e assistente) à turma. Durante toda a explicação do biólogo, as professoras bilíngues revezavam na interpretação de sua fala à Língua de Sinais. A cada explicação, quando Dora percebia que o conteúdo estava denso demais aos alunos menores; ela pedia licença ao professor biólogo e fazia contextualizações; complementava a explicação com desenhos na lousa, buscas de imagens na internet que era projetada a todos da sala e exemplos mais acessíveis à compreensão das crianças. Foi uma manhã bastante produtiva. Os alunos participaram atentamente e ativamente da aula).

M (aluno do 5º ano) {LIBRAS}: Mas e o sangue? Eu quero muito ver o que tem no sangue.

Biólogo{Port}: Vou te mostrar imagens ampliadas que trouxe para você ver, pois não consegui trazer as lâminas com sangue hoje. Mas acho que você vai compreender.

(M manteve-se muito atento, realizando inclusive algumas perguntas ao biólogo, demonstrando ter compreendido).

Dora {LIBRAS}: Já está na hora de finalizarmos a nossa aula. Vocês gostaram? Eu amei!
(Neste momento, volta-se ao biólogo e diz emocionada) {Port}: Obrigada Elton *(nome fictício do biólogo)*! Fiquei muito feliz com sua vinda! Obrigada mesmo! Foi ótimo!

Dora *(ainda emocionada diz aos alunos)* {LIBRAS}: O Elton veio voluntariamente e ainda trouxe tudo isso. Estou muito feliz!

K (aluno do 5º ano) {LIBRAS}: o que é esse sinal? *(faz o sinal de voluntário utilizado pela professora)*.

Dora {LIBRAS}: Voluntário significa de graça, não cobrou nada. Eu não tenho dinheiro para pagar o Elton. Ele veio e eu e a professora G não pagamos nada a ele. Ele veio sem ganhar nada e trouxe todas as coisas dele. Coisas próprias dele. Que legal! Quis ajudar! Ele tem bom coração, é uma pessoa boa! Entendeu K?

(K indica positivamente com a cabeça. Os alunos organizam seus materiais e se despedem das professoras e de mim).

O excerto acima nos permite destacar vários aspectos e por meio deles é possível traçar algumas reflexões. Inicialmente, a maneira como um acontecimento cotidiano pode possibilitar situações formativas aos alunos e mesmo às professoras, como foi o que ocorreu neste caso. Se quando o aluno M questionou a professora Dora sobre a composição sanguínea a mesma tivesse lhe dado uma resposta autoritária, impondo-lhe seu ensino, sem abertura ao diálogo e respeito às inquietações do aluno, a aula tão rica de aprendizado e experiências não teria ocorrido. Deste modo, ainda que o planejamento faça parte da dinâmica do professor, o percurso e interesse dos alunos produzem outras formas de condução da proposta docente. Esse movimento flexível que, por vezes, modifica a própria programação do professor é efeito dessa proposta escolar que torna o cotidiano como espaço de aprendizagem e formação.

Para os profissionais da educação, a lição das ideias de Foucault é a necessidade de estarem atentos quando, na prática profissional, induzem, incitam, desviam, facilitam ou dificultam, produzem, ampliam ou limitam qualquer conteúdo trabalhado. Nessas práticas, o exercício do poder modela corpos e mentes; e nessas relações de poder, estabelecem-se “verdades” e constituem-se sujeitos – crianças, adolescentes, professores/as, gestores/as [...] (CAMARGO, 2007, p. 59, grifo do autor).

Ainda que a escola seja modelada como espaço formativo e de consolidação de verdades, as ações dos sujeitos nela produzem e ressoam distintas relações e saberes. Assim, o olhar atento da professora Dora à dúvida e questionamento de seu aluno, incitou, facilitou e possibilitou uma vivência diferenciada, mais significativa e contextualizada e isso certamente contribuiu com a aprendizagem dele e dos demais alunos. Para além do programa proposto pelo livro didático ou de um planejamento que é elaborado para que uma rede toda de ensino o siga, neste caso, a aula contemplou as demandas de um aluno, mas não somente, possibilitou inclusive ter acesso a muitos outros conteúdos que foram apresentados naquela manhã pelo biólogo. Sem preocupações com o conteúdo que não deveria ser apresentado ainda naquele momento; sem subestimar a capacidade dos alunos; no entanto; aproveitando as possibilidades formativas que um acontecimento pode gerar. Sem dúvida, é preciso adequar a linguagem e utilizar diferentes estratégias para que o conteúdo se torne acessível a todos os alunos e contemple todas as faixas etárias, mas um

mesmo conteúdo pode ser apresentado de diversas maneiras, atingindo alunos maiores e menores.

O segundo aspecto que podemos discutir do excerto é a postura das professoras que não se limitaram e fizeram todos os esforços necessários para que uma aula diferenciada acontecesse. Elas poderiam ter desistido desde o primeiro momento, justificando aos alunos que infelizmente a escola é desprovida de recursos, portanto, caberia a eles acreditarem nas explicações em sala de aula sobre a composição sanguínea, sem possibilidade de questionamentos. Porém, elas não pararam em suas impotências. Criaram linhas de fuga e percorreram-nas a fim de que seus alunos tivessem uma aula de qualidade.

A educação construiu-se como “aparelho de Estado”, para atender às prerrogativas do Estado para com a educação. Mas há também em nossas escolas aparelhos de Estado verdadeiras “máquinas de guerra” que não se deixam capturar por este aparelho de Estado, criando linhas de fuga e possibilidades outras para os processos educativos (GALLO, 2016b, p. 998, grifo do autor).

As professoras foram resistentes ao sistema de ensino que é deficiente em recursos, fazendo de nossas escolas públicas espaços desprovidos de materiais diversificados. Resistiram ao criarem uma estratégia que culminasse em êxito. Abriram mão de horário de planejamento pessoal e dispuseram inclusive de recursos próprios para que fosse possível a realização da aula. Pensando no conceito de educação menor que já discutimos anteriormente, esse movimento das professoras parece ser um bom exemplo. Diante de um discurso majoritário da impossibilidade, da inexistência de recursos, da conformidade, elas resistiram e criaram uma alternativa. Seus atos silenciosos, solitários entre elas e seus alunos, possibilitaram uma rica experiência de formação às crianças. Importante destacar que embora a participante deste estudo (desta sala) seja apenas a professora Dora, ressaltei as ações da outra professora, por compreender que a parceria entre as duas foi também um fator primordial ao desfecho deste acontecimento.

Considerando ainda os conceitos explorados a partir do excerto 1, a seguir, apresentaremos mais um excerto e com ele novas reflexões acerca da importância do acontecimento cotidiano, quando visto como possibilidade formativa.

Excerto 2 – Você sabe quantos anos tem a capital BH?

(Era início do mês de dezembro. Conforme informado pela professora, a cada início de mês eles realizam um estudo aprofundado do calendário: quantidade de dias do mês; existência ou não de feriados (se sim, qual a comemoração); aniversariantes do mês; sequência dos meses do ano e dos dias da semana; desenvolvimento de noção temporal explorando os conceitos de ontem/hoje/amanhã; ano atual; ano passado e próximo ano. A professora Ester desenha uma tabela na lousa e realizam o preenchimento do calendário coletivamente).

(No momento de marcarem os aniversariantes do mês, o aluno J.V. do 2º ano se levanta e diz à professora):

J.V.{LIBRAS}: No dia 12 é aniversário de BH. *(Escreve no quadrinho do dia 12: Belo Horizonte).*

Ester {LIBRAS}: Verdade? Eu não sabia. *(Professora olha para mim e diz)* {LIBRAS}: Você está com seu celular? Pode verificar na internet, por favor?

(Verifico que a informação está correta e informo também que a capital completará nesta data 119 anos).

Ester {LIBRAS}: J.V. você sabe quantos anos BH completará?

J.V.{LIBRAS}: Não sei...

Ester {LIBRAS}: 119 anos.

J.V.{LIBRAS}: BH já está grande, está velho.

Ester {LIBRAS}: Cidade não é uma pessoa, não é igual uma pessoa. Por exemplo, vamos comparar: nossa cidade tem 159 anos, ela é mais velha que BH, foi fundada primeiro. BH é mais nova, mas é uma cidade maior.

(Professora explorou com mais exemplos esse conceito e o aluno pareceu ter compreendido).

J.V.{LIBRAS}: E São Paulo faz aniversário no dia 25 de janeiro. Você sabia?

Ester {LIBRAS}: Sim! Isso eu sabia!

J.V.{LIBRAS}: E o Rio de Janeiro? Em que dia?

Ester {LIBRAS}: Eu não sei! Mas você pode chegar hoje à tarde em casa e pesquisar.

J.V.{LIBRAS}: Ok! E amanhã você me pergunta?

Ester {LIBRAS}: Sim! Amanhã eu te pergunto!

(Enquanto concluem o registro da atividade, uma aluna do 2º ano retira sua blusa de moletom. A colega ao seu lado (do 1º ano), numa atitude de imitação, retira a sua blusa também. Essa aluna ingressou este ano na sala e ainda está em processo bastante primário de aquisição de Língua de Sinais. A aluna do 2º ano repara que as duas estão com calça azul e diz à professora).

Ester {LIBRAS}: Verdade! As duas estão com calça azul, mas são diferentes. A dela é azul clara e a sua é azul escura.

(A aluna do 1º ano, em fase de aquisição de língua e desenvolvimento de linguagem sinaliza repetidamente “nós duas azul”. A professora concorda!):

Ester {LIBRAS}: Isso! As duas estão com calça azul.

Mais uma vez, a emergência de acontecimentos cotidianos imprevisíveis, que não foram planejados, ganha espaço durante a aula e a faz percorrer um caminho que não foi delineado pelo professor. Como a professora imaginaria que seu aluno de 2º ano tivesse tanto interesse por datas de aniversários de cidades? Aliás, este não é um conteúdo integrante da grade curricular desta faixa etária. No entanto, a ele é importante, é interessante e por meio dele a professora pode explorar outros conteúdos também como a diferença entre os conceitos de velho e novo quando aplicados em contextos diversos. Também no momento em que as alunas apontaram a cor azul, a professora fez questão de aproveitar para intervir e apresentar as diferenças entre as cores (claro e escuro), ampliando o conhecimento quanto à percepção de diferença entre a gradação da cor azul e também o

léxico em língua de sinais, já que a aquisição e desenvolvimento da fluência na Libras se apresenta como objetivo principal aos alunos do 1º ano do ensino fundamental. Assim, mesmo que o tema da aula fosse o calendário do mês de dezembro, Ester não se deteve a isso e aproveitou a emergência do acontecimento provocado pelo questionamento das alunas.

Quando Gallo (2007) nos atenta à importância dos acontecimentos cotidianos, é no sentido de vislumbrar nesses eventos sua potência formativa.

Para resistir, é importante abrir-se ao acontecimento. Estar atento àquilo que ocorre no cotidiano da escola, a fim de potencializá-lo criativamente, e não ser tragado, engolido pelo acontecimento. Perder-se no acontecimento, não conseguindo produzir, é tão ruim quanto estratificá-lo, fazê-lo perder a potência, dominando os fluxos e reenquadrando as diferenças na norma. Resistir e criar. Essas são as possibilidades que nos abre o cotidiano da escola, quando escolhemos agir no fluxo dos acontecimentos (GALLO, 2007, p.39).

Novamente, reiteramos que aqui não defendemos um ensino sem planejamento; sem qualificação profissional, totalmente voltado aos anseios dos alunos, sem intencionalidades. Pelo contrário, o trabalho qualificado e bem planejado pelo professor lhe permite mediar as situações cotidianas de maneira correta, onde o interesse é despertado, a curiosidade é instigada e o desafio é lançado. Todos são movidos a desafios, especialmente quando percebemos que nosso esforço em vencê-lo é valorizado por alguém. Quando a professora Ester lança ao seu aluno o desafio de encontrar resposta a uma pergunta e trazer para a sala no dia seguinte, o aluno se sente valorizado. Sua pergunta final: “E amanhã você me pergunta?” mostra de maneira velada o quanto lhe é importante saber que sua professora está interessada em sua busca, em seu esforço. Parece simples, não é mesmo? Mas estabelecer elos de respeito ao conhecimento do aluno; suas dúvidas e curiosidades é romper com o padrão de professor que detém o saber; que está mais interessado em corresponder às exigências (descontextualizada da realidade, na maioria das vezes) de sua secretaria de educação ou ainda, em cumprir de maneira mecânica os conteúdos do currículo, com ênfase no disciplinamento dos corpos e despreocupado com a aprendizagem efetiva.

Considerando o exposto acima, outro aspecto que merece atenção é a importância das salas multisseriadas “língua de instrução Libras”, por diversos fatores já mencionados ao longo do estudo. Porém, pensando especificamente nos dois excertos discutidos acima que destacam a prática do acontecimento, esta configuração permite ao

professor atuar com um olhar mais aguçado à singularidade do aluno surdo: suas defasagens na aprendizagem, especialmente em elaborações conceituais reflexos da aquisição tardia de língua e desenvolvimento da linguagem. Neste espaço, onde a Língua de sinais ganha centralidade, o aluno surdo tem a possibilidade de realizar trocas com um professor que lhe compreenda e em grande parte das vezes tente decifrar o que ele está dizendo. Pois, é exatamente isso o que ocorre! Nestes seis anos atuando com as crianças surdas, é angustiante perceber que elas querem se expressar, tentam se fazer entender e o diferencial para que a comunicação se efetive está na mediação que o professor realiza. Durante as observações nas duas salas pude notar essa postura também nas professoras Dora e Ester. Entretanto, se pensarmos na modalidade de ensino na perspectiva inclusiva, onde o aluno surdo é inserido em salas com colegas ouvintes, sem pares surdos (em grande parte dos casos) e conseqüentemente sem possibilidade de trocas na e pela língua de sinais; sem um professor bilíngue que lhe permita realizar trocas diretas, em uma fase do seu desenvolvimento onde as interações mediadas por intérprete não possibilitarão o mesmo avanço; em salas com números elevados de alunos e com professor que não possui formação adequada ao atendimento dessas demandas; enfim, como um espaço desse pode parecer propício para uma resposta qualitativa aos acontecimentos que nele emergem?

Ora, a escola é um espaço instituído. Ela é instituída para operar de determinadas maneiras, possibilitando determinadas ações e impedindo outras. Mas é nessa escola instituída que nós vivemos e agimos. Ali podemos fazer escolas outras, dentro das escolas instituídas. Foi o que fizeram os estudantes paulistas, ao ocupar as escolas. Mas é também o que fazem muitos professores, Brasil afora, inventando possibilidades em sua miséria e em sua solidão. Inventam escolas dentro da escola (GALLO, 2016b, p. 1002).

Então, em um espaço onde a singularidade do aluno é respeitada, certamente terá mais probabilidades de ser um lócus aberto à novidade, ao acontecimento. E ao professor que conseguir ser militante, mesmo que atuando dentro de um sistema instituído e regulamentado por diretrizes e normas estratificantes, estará resistindo e criando uma escola outra.

Assim, mais do que desejar outra escola, sonhar com ela, clamar por utopia, prefiro fazer escolas outras no dia a dia, inventando possibilidades e traçando linhas de fuga ao que está instituído. Esse é nosso campo de batalha e nosso instrumento é máquina de guerra, mais do que qualquer aparelho de Estado (GALLO, 2016b, p. 1003).

Desta forma, embasando-nos neste conceito de heterotopia (lugares outros dentro de lugares mesmos) cunhado por Foucault, adensaremos este quarto capítulo, trazendo à reflexão outros excertos com acontecimentos observados durante a coleta de dados e discursos das professoras participantes.

4.2. SOBRE AS SALAS MULTISSERIADAS: LÓCUS DA HETEROTOPIA

A sala “língua de instrução Libras”, conforme apresentada ao longo desta pesquisa, rompe com os padrões de normalidade estabelecidos para a maioria das salas de aula. Para além da estrutura física que também difere do que é considerado padrão, o fato de agrupar crianças surdas em uma mesma sala e não incluí-las em salas com crianças ouvintes de sua mesma faixa etária, para muitos se configura como um espaço de segregação e, portanto, exclusão. No entanto, as observações evidenciam a produtiva ação dessa sala como espaço de construção de conhecimento por meio das diferenças: de saber, etárias e de nível linguístico. Além disso, destaca-se ser uma sala de aula multisseriada, pois atende alunos de diferentes faixas etárias e dos dois ciclos dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano. É importante destacar que a organização escolar por ciclos e para grupos não seriados é prevista na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), lei nº 9394/1996 ao afirmar que,

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 2017).

Sendo assim, a estrutura adotada pelo Programa Inclusivo Bilíngue não fere as orientações legais sobre a forma de organizar a educação básica. Conforme citamos anteriormente, a multisseriação foi a organização inicial pensada para o contexto das salas de surdos, devido o número reduzido de alunos surdos necessários à formação de salas de cada série/ano escolar. No entanto, após os estudos sobre as relações estabelecidas entre os alunos, notou-se que tal organização possibilitava as trocas linguísticas entre as crianças e favorecia a aprendizagem (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016). Mesmo sendo efetiva, a novidade da configuração multissérie no campo da educação de surdos e em escolas comuns balizadas pela proposta de educação inclusiva, ainda gera estranheza.

As salas multisseriadas são comumente relacionadas apenas à educação do campo e vistas de maneira depreciativa devido ao abandono (falta de materiais didático-pedagógicos; estrutura física precária; carência de professores e/ou baixa qualificação desses profissionais, dentre outros fatores) pelo qual as escolas rurais passam, sendo esquecidas por parte das políticas educacionais (SOUZA; SOUSA, 2015).

A organização multissérie tem sido uma organização possível para as escolas do meio rural, já que a densidade demográfica é baixa, ocasionando assim a existência de poucos alunos de uma mesma série em áreas mais ou menos próximas. Contudo, a multisseriação, historicamente apontada no Brasil como a principal característica das escolas rurais, tem sido vista como “uma praga que deveria ser exterminada”, “anomalia do sistema”, adjetivações apreendidas e discutidas nos estudos de Santos e Moura (2010, p. 35). A ela também está associado o baixo índice de aprendizagem dos alunos que estudam nas escolas do meio rural (SOUZA; SOUSA, 2015, p. 384. Grifos do autor).

Souza e Sousa (2015) afirmam ainda que a organização de salas fora do padrão seriado não ocorre apenas no Brasil. Em países latino-americanos existem os *multigrados* e no Canadá e na França o multisseriamento também é adotado. O problema parece, de fato, não ser a organização multisseriada das escolas rurais brasileiras, mas a falta de investimento por parte do poder público em tais escolas. A esse respeito, os autores acrescentam:

O documentário francês “Ser e Ter” (2002), dirigido por Nicolas Philibert, explicita o cotidiano do trabalho docente no contexto de uma escola multisseriada em uma comunidade francesa. As condições de trabalho docente nos chamam a atenção pela diversidade de meios utilizados pelo professor para atender a demanda de crianças com idades e anos escolares diversos. Além dos materiais utilizados, das atividades didático-pedagógicas, ganha relevo a dedicação do professor e os ambientes de aprendizagem que a turma dispõe no âmbito dessa escola multisseriada. Com base nesse filme, emerge a seguinte indagação: será que a multissérie é mesmo o problema da escolarização no meio rural? Ou as condições nas quais estão inseridas vem provocando os resultados negativos? (SOUZA; SOUSA, 2015, p. 384).

Retomando especificamente as discussões sobre as salas multisseriadas para surdos do *Programa*, os estudos promovidos por seus idealizadores e demais pesquisadores (LACERDA; LODI, 2009 ; LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016) não demonstram enfrentarem os problemas de mesma natureza que as escolas rurais, no entanto, as salas multisseriadas não são vistas “com bons olhos”. E conforme aponta os autores Souza e Sousa (2015) há inúmeras vantagens no modelo adotado em escolas rurais, ou na educação

do campo, que deveria ser trazido para as propostas educacionais de modo geral. No entanto, ao tomá-la como uma educação não tão qualificada inviabilizam-se (ou apagam-se) as ações produtivas deste espaço, como fazem com as experiências educacionais de surdos em espaço também multisseriado. O fato, portanto, é que a multisseriação gera ainda estranheza, pois embora a LDB 9394/1996 indique a possibilidade do trabalho nas escolas serem organizados por ciclos, na prática o que impera é a ação da seriação, ou seja, cada aluno deve ser agrupado com iguais em idade e pelo ano escolar. Por essa razão, propor e manter uma sala multisseriada para surdos em um espaço seriado (ainda que reforcem a prática do ciclo) é totalmente heterotópico e ainda, contraria o que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva estabelece, a saber, a inserção de todos os alunos em salas comuns, para que convivam e aprendam com as diferenças. Desse modo destaca-se neste espaço a heterotopia por revelar outro espaço ou a ação do novo que fratura o cotidiano, o esperado, e ainda, por marcar na diferença de cada aluno surdo, um universo a ser aberto, nas práticas educacionais. A heterotopia é carregada de resistência e isso explica a manutenção dessas salas em escolas comuns; marcadas por atuações militantes, conforme observamos anteriormente e apresentando êxitos no desempenho dos alunos.

Como Foucault afirmou que as heterotopias são multiplicidades, na medida em que justapõem, num único lugar, vários espaços distintos, que são incompatíveis entre si, podemos pensar na possibilidade de criação de heterotopias no tópico. Isto é, a criação de espaços outros de relações instituintes e criativas, no espaço instituído (tópico) (GALLO, 2016, p. 42).

Vale reiterar que essa sala, apesar de todas as peculiaridades que a difere de outras salas, é uma sala de aula regular e a importância de salientar essa informação é devido às colocações das participantes deste estudo durante a coleta de dados de que muitas pessoas, inclusive colegas da própria instituição, onde tais salas estão inseridas, pensam que suas salas de aulas são salas de AEE (atendimento educacional especializado). Que pela diversidade de alunos não é possível trabalhar conteúdos curriculares comuns ao sistema escolar. Muitos acreditavam que as professoras não realizavam um trabalho comprometido com uma organização curricular e um plano de ensino, como todas as salas de aulas precisam seguir. Pensavam que tais alunos estavam ali para aprender Libras; para socializar com outros colegas surdos ou para realizar tarefas e revisões de conteúdos

apreendidos em outro espaço, não como uma sala de aula regular que sofre a pressão de formatação de conteúdos. A questão colocada é: como é possível em uma sala multisseriada de alunos surdos conseguirem abordar também os conteúdos propostos e trabalhados nas salas seriadas? E diante das análises é possível afirmar a presença de conteúdos curriculares, mas para além disso, há a presença da criação, da relação entre pares surdos, da circulação da língua de sinais, da ação do conteúdo tramado no interior de uma língua da qual não há impedimento orgânico para os surdos: a língua de sinais.

Dora e Ester relataram que, por essa razão, para além do trabalho realizado com os alunos em sala de aula e com suas famílias com orientações e no caso da instituição onde a professora Ester atua, até mesmo com oferta de cursos de Libras para os familiares dos alunos surdos, é necessário também um trabalho contínuo de formação com a equipe gestora, demais professores e funcionários (merendeiras; inspetores de alunos; corpo administrativo; funcionários que atuam na limpeza; bibliotecários...) de suas instituições. Nestes momentos de formação, realizados por professores/pesquisadores que assessoram pedagogicamente essas escolas, são abordadas questões referentes à surdez e especificidades dos alunos surdos, na tentativa de romper com informações de senso comum que foram adquiridas ao longo das experiências pessoais de cada um e naturalmente cristalizaram suas concepções de surdo e surdez.

Ainda sobre a regularidade da sala multisseriada “língua de instrução Libras”, Dora e Ester durante as entrevistas demonstraram ser abertas aos acontecimentos que emergem no cotidiano, mas também bastante preocupadas com o planejamento das aulas, ressaltando sua importância para a efetividade da aprendizagem de seus alunos.

Excerto 3 – A sala dos surdos não é uma ilha, a sala dos surdos é da escola!

(Durante a entrevista, ao ser questionada sobre o planejamento de suas aulas, se existia e como era realizado, Dora respondeu):

Dora {Port}: Eu não abro mão do planejamento. Então todo começo de ano eu fico atrás das professoras (*essas professoras que a participante cita, são as demais professoras que atuam em sua escola em salas do 1º ao 5º ano com alunos ouvintes*)...Olha esse ano, eu vou contar como foi especificamente esse ano... Esse ano aqui na sala multisseriada eu estava sozinha. Então eu tinha 1º, 2º, 4º e 5º anos ao mesmo tempo...(*expressão de*

dificuldade). Então eu tive que pensar algo que não prejudicasse ninguém. O que eu fiz? Eu pedi que as professoras me mandassem o planejamento delas de cada ano e elas mandaram, são umas belezinhas, super parceiras.

Pesquisadora {Port}: Esses planejamentos que elas mandaram são aqui da escola ou da rede?

Dora {Port}: São da rede. É uma Diretriz aqui da Rede Municipal e tem que seguir. Aí eu peguei esses planejamentos e fui cruzando, porque aqui na rede municipal é por ciclo. Então o mesmo conteúdo vê 1º, 2º e 3º ano: o ciclo I. No ciclo I, nos três anos ele vê os mesmos conteúdos só que com aprofundamento. Perfeito! O mesmo acontece com o ciclo II: 4º e 5º anos. Então eu peguei os conteúdos, coloquei, organizei tudo, porque eu precisava ensinar o que os ouvintes estão aprendendo. Eu não abro mão de seguir certinho. Claro que tem hora que o surdo vai na frente, por exemplo, na aula de matemática, o surdo vai na frente. Quando é o português o surdo demora um pouquinho mais, então fica um pouquinho atrás do planejamento. Mas, eu não abro mão de seguir o planejamento da escola. Porque quando a gente faz um trabalho junto com os ouvintes, então o conteúdo que está rolando aqui na sala dos surdos é o mesmo que está rolando lá na sala dos ouvintes. Por quê? Por exemplo, o tema alimentação saudável deve ser visto desde o 1º ano. Os surdos pequeninhos do 1º ano já terão visto o tema, então vai ter uma palestra aqui na escola, tudo bem! Os alunos podem participar juntos e já terão noção do tema. Ahh, vai ter um teatro que virão aqui apresentar sobre economia de água...os surdos terão também visto este conteúdo. Entendeu? Então a escola tem que andar junto. Não é a sala de surdo andar separado. A sala dos surdos não é uma ilha! A sala dos surdos é da escola! Sendo da escola ela tem que estar junto. Os surdos têm que aprender as mesmas coisas que os ouvintes aprendem. Isso aqui não é sala especial, aqui ele tem que aprender, tem conteúdos!

Durante a fala da professora Dora, em alguns momentos, pode parecer que ela é bastante inflexível quanto ao cumprimento dos conteúdos propostos para cada ano do ciclo do ensino fundamental, permitindo que muitas vezes pensemos que ela quer de

qualquer forma atingir os objetivos propostos para cada faixa etária, esquecendo-se das peculiaridades do aluno surdo, quando ela menciona a importância de surdos e ouvintes aprenderem as mesmas coisas. No entanto, é possível afirmar, a partir da coleta de dados realizada e dos episódios que apresentaremos ao longo desta pesquisa, que sua fala é no sentido de buscar garantir que todos os alunos tenham o mesmo direito de acesso aos conteúdos propostos, independente de suas características pessoais. A pressão normativa curricular atinge sim estas salas multisseriadas, já que estão dentro do sistema de ensino, no entanto, a ação militante das professoras, por uma educação bilíngue na contra-marcha dos discursos inclusivos, apontam a ação menor desse espaço, como perfuração do sistema que obriga modos padrões de ensino. Aparecem nestas salas variáveis que caminham na disseminação de diferenças por meio de “outras formas de se pensar e se fazer a instituição escolar que traçaram linhas de fuga a este modelo dominante” (GALLO, 2016, p. 33). Esse movimento da captura e ação das linhas de fuga aparece na fala de Dora quando justifica o tempo todo que segue um planejamento comum. Aparece aqui a necessidade da confissão, da regulação do sistema maior, mas vemos cintilar também forças contrárias para fazer viver vidas surdas multisseriadas, multilíngues, na prática da multiplicidade bem vista na filosofia deleuziana.

Evidentemente, que neste momento estamos enfatizando os conteúdos e não a metodologia ou ainda, mais especificamente as estratégias de ensino que devem ser diferenciadas, adequadas a cada aluno. E na fala a seguir de Dora, ela demonstra que para além da preocupação com os conteúdos, ela também considera fundamental o uso adequado das estratégias que devem ser utilizadas durante as aulas.

Excerto 4: Potencializar o que o aluno tem de melhor!

Dora{Port}: Meu aluno é uma criança que tem uma diferença. E quando você oferece uma educação que favorece a potencialidade... (*pequena pausa na fala da participante*). Porque ele não escuta, mas, tem o quê de potencial? É extremamente visual, além de outras coisas que a gente sabe que ele tem... Quando eu ofereço uma educação visual para ele eu estou potencializando o que ele tem de melhor.

Aliada à fala de Dora apresentada no excerto acima, sua preocupação com as estratégias fica ainda mais evidente quando retomamos sua formação e notamos que a

docente realizou uma pós-graduação focada em elaboração de materiais bilíngues. Durante a entrevista, a professora ressaltou que buscou essa formação específica para melhorar suas aulas a partir da preparação de materiais adequados que apoiassem suas demais estratégias e recursos utilizados durante as aulas. O conhecimento das singularidades surdas reforça para a proposta de ensino com o outro (GALLO, 2011) e não para o outro. O caminhar junto quer dizer deixar se levar pelo desejo do aluno, pelos interesses deste ser ativo que está comigo construindo algo.

No excerto 3, além da importância que a professora confere aos conteúdos e à oferta de educação igualitária aos surdos e ouvintes, ela destaca a necessidade de que a sala multisseriada faça parte da escola de fato. Essa sala é regular e precisa participar de todas as atividades propostas para as demais salas de aula da escola. A sala de surdos não pode ser uma ilha, como ela menciona, ou um gueto de surdos. A postura da professora que atua com esses alunos surdos será o diferencial de educação ofertada a eles, mesmo em espaços como esse do Programa Educacional Inclusivo Bilíngue, que têm se destacado de outras propostas que se dizem inclusivas. Com as devidas cautelas que garantam acessibilidade e promovam o aprendizado pela diversidade, surdos e ouvintes, aliás, todos os alunos, independente de suas características pessoais, devem realmente ser expostos a uma educação igualitária. O exemplo citado pela professora, ainda no excerto 3, é bastante elucidativo: é possível que alunos surdos e ouvintes participem da mesma palestra; da mesma apresentação teatral; de uma mesma visita monitorada; de uma sessão de filme...enfim, de atividades que contemplem o mesmo tema/conteúdo, garantindo a acessibilidade ao aluno surdo por meio da presença de um tradutor/intérprete da Língua de Sinais/Português; por meio de recursos imagéticos que dêem ainda mais suporte à tradução/interpretação; presença de legenda em filmes que estejam relacionados a temas já estudados em sala de aula e com uma contextualização a priori dessa relação com o conteúdo apreendido.

Espera-se assim, que à medida que a condição linguística do surdo é respeitada, aumentem as chances de ele desenvolver-se e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória, em contraponto a uma integração escolar sem qualquer cuidado especial (LACERDA; LODI, 2009, p.17).

Desta forma, nestes casos, onde o acesso aos conteúdos ocorreu de maneira efetiva tanto para surdos, quanto para ouvintes; tais momentos de interação não trarão prejuízos a ninguém, pelo contrário, permitirão que surdos e ouvintes convivam e

aprendam com suas diferenças. Martins e Lacerda (2016, p. 170) destacam que “a diferença entre crianças surdas e ouvintes só é problema quando há superposição de umas sobre as outras e de seus modos culturais, os quais apresentam singularidades”.

Por essa razão, a inclusão de crianças surdas em salas com ouvintes tem se revelado um problema, isso porque o que acontece com a proposta de educação inclusiva é a mera inserção de alunos surdos sem nenhuma garantia de acessibilidade, ou os surdos são agrupados desde a educação infantil com colegas ouvintes apenas com a inserção de intérprete, mas sem o respeito à singularidade do surdo e sem os cuidados com a garantia da acessibilidade para aprendizagem efetiva e domínio dos conteúdos abordados. O que ocorre é que as aulas são pensadas para a maioria ouvinte e às crianças surdas cabe adequarem-se para tentar acompanhar os conteúdos sem uma revisão aos modos linguísticos dos surdos que produzem modos de vida surda (já que operam na relação linguagem/cultura).

Se há um intérprete na escola forjando a acessibilidade para a formação do surdo, o papel da inclusão estaria cumprido. Assim, o Estado ocupa o seu lugar no cumprimento formal de formar populações inclusivas inteiras, o que não é diferente com o surdo. Mas será que isto seria suficiente para produzir uma formação-surda? É evidente que não (CARVALHO; MARTINS, 2016, p. 409).

Dessa maneira, evidentemente, o aluno surdo sempre estará em desvantagem na aprendizagem, isso porque há a ilusão da oferta do mesmo conteúdo, apenas por ele compartilhar o mesmo espaço físico que os ouvintes, mas a aprendizagem não ocorre da mesma forma.

A reivindicação dos surdos está na construção de uma inclusão que qualifique suas diferenças e promova, não meras trocas sociais, mas construções de conhecimentos pareados que os coloquem em condição de inclusão social efetiva. Portanto, nas políticas vigentes da educação especial a inclusão é dada como participação de surdos nas escolas comuns; para o Decreto 5.626/05, resultado de lutas sociais em favor da visibilidade das minorias, a inclusão se dá na presença da Libras como língua de instrução escolar. Para tanto, pressupõe-se mudanças radicais na escola (CARVALHO; MARTINS, 2016, p.399).

Portanto, novamente destacamos a importância e diferença que a possibilidade de ensino nas salas multisseriadas possibilita aos alunos surdos. Neste ambiente, o conteúdo não passa por intermediários, como ocorre no processo de tradução/interpretação

na figura do intérprete educacional. Vale ressaltar, que de nenhuma maneira questionamos a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem mediados por profissionais intérpretes educacionais com a devida qualificação nos anos posteriores. No entanto, considerando a peculiaridade dos alunos que são foco deste estudo: a) crianças surdas; b) filhas de pais ouvintes; c) em processo de aquisição da Língua de Sinais; d) com aquisição e desenvolvimento de língua e linguagem tardios; e) que ainda não têm constituída uma identidade de si mesma como surdas (isso porque, tais crianças, segundo as participantes do estudo, chegaram à escola sem ao menos saberem que eram surdas e isso aos poucos foi sendo elaborado através de ações cotidianas das professoras e dos demais profissionais atuantes no Programa Inclusivo); f) que convivem em contextos domiciliares onde a língua de sinais não circula ou quando circula, é de maneira bastante superficial, apenas utilizada para suprir comandas básicas; neste contexto onde imperam todos os fatores citados acima, é possível afirmar que a inserção desta criança em um ambiente mediado por intérprete educacional não lhe garantirá efetividade de aprendizagem. Martins e Lacerda (2016) afirmam que nos anos iniciais as salas multisseriadas em escolas inclusivas, com proposta bilíngue, é uma maneira de ofertar espaço de circulação linguística e de conhecimentos permeados pela língua de sinais. Assim, a defesa é por salas com professores bilíngues e não com intérpretes educacionais nos anos iniciais, por conta dos pontos aqui já explanados.

Ao apontar a necessidade de escolas ou classes bilíngues, o decreto afirma a possibilidade tanto de alunos surdos quanto ouvintes frequentarem essas salas, mas reitera que sala bilíngue é aquela a qual tem a Libras como língua de instrução. Isso quer dizer que os conteúdos serão ensinados pela língua de sinais e não por processo tradutório (MARTINS; LACERDA, 2016, p. 170).

Como acompanhar uma interpretação simultânea da fala do professor regente, se a criança sequer sabe quem é e desconhece todos aqueles sinais que estão à sua frente? Ou ainda, considerando a hipótese de que a criança inserida já domine a Língua de Sinais, como seria em uma sala de 1º ano, por exemplo, a aula de português onde o enfoque do trabalho com os ouvintes é a alfabetização totalmente baseada em sons e associações fonéticas? Pensando especificamente em um exemplo, apenas para ilustrar essa discussão: Como a criança surda cantaria parlendas e depois faria a reescrita do texto que tem na memória? Essa é uma prática frequente na alfabetização e bastante efetiva inclusive, porém, é efetiva considerando os objetivos propostos para o processo de alfabetização de

crianças ouvintes. Ou seja, incluir vai muito além de inserir o aluno no mesmo espaço frequentado pela maioria. A minoria também merece uma educação pensada a ela, às suas necessidades. A principal função da escola não é a socialização. Socializar é importante; aprender com as diferenças e conviver com a diversidade, são tarefas também da instituição escolar, no entanto, a função central é a oferta de educação de qualidade, com acesso e domínio de conteúdos que permitam a todos os alunos circularem efetivamente na sociedade de maneira igualitária. Ainda continuaremos com nossas análises e discussões sobre a sala multisseriada “língua de instrução Libras”, mas acreditamos que ela tem se configurado com uma proposta adequada aos surdos na busca dessa igualdade de oferta de educação aos alunos.

Pensando sobre a efetividade da sala multisseriada, embora o processo de ensino e aprendizagem dependa de inúmeros fatores para ser exitoso, a prática das docentes que atuam nesse espaço se configura como um dos fatores essenciais. Isso porque, de acordo com os relatos das participantes deste estudo, a prática cotidiana em sala multisseriada é bastante desafiadora e exige do professor que nela atua, além da clareza da singularidade que envolve o processo de aprendizagem do aluno surdo e auto-avaliação constante; são imprescindíveis também bastante organização e rigor com o planejamento, pois se os objetivos propostos para cada aluno não estiverem bem definidos e traçados, facilmente o trabalho se perde, sem possibilitar que os alunos acessem e apreendam os conteúdos propostos para sua faixa etária. As duas participantes consideram a prática nas salas multisseriadas além de desafiadora, também muito trabalhosa, embora defendam essa configuração como melhor alternativa às crianças surdas.

Nesta pesquisa temos citado as salas multisseriadas “língua de instrução Libras”, mas há também no Brasil as salas multisseriadas em contextos rurais e em comunidades indígenas.

As escolas em contexto indígena e na zona rural têm (ou tinham) em comum o fato de serem bi- ou multisseriadas. No contexto indígena continuam multisseriadas no Acre, no Xingu, mas em Minas Gerais, por exemplo, índios pataxó são levados para estudar em escolas seriadas na cidade mais próxima pela Prefeitura. De acordo com os professores indígenas do Acre, as classes multisseriadas favorecem o aprendizado em grupo: um aluno ensina o outro, parte integrante da pedagogia indígena (CAVALCANTI, 1999, p. 396).

Em relação à aprendizagem gerada pelas trocas, assim como nas salas multisseriadas indígenas; as professoras bilíngues de surdos afirmam que cotidianamente, é notório os avanços gerados nesse contexto tão plural. As trocas ocorrem entre alunos

maiores e menores; entre os mais fluentes na Libras e os que recém ingressaram e nem sabem que são surdos; entre os que são apenas surdos e os surdos que apresentam também outras deficiências.

Excerto 5 – O grupo acolhe os menores e isso é legal!

Ester {Port}: Na relação do grupo eu acho que tem uma troca muito rica. Como por exemplo a M (*aluna do 1º ano, que segundo a professora apresenta muitas dificuldades de aprendizagem*). Ela está no 1º ano, está muito aquém daquilo que deveria. Fico sempre me perguntando: Será que ela vai dar conta do que estou passando para os outros? Mas, a gente vai vendo que ela vai participando...pode até ser que não do jeito que deveria, mas ela se engaja no todo porque o grupo ta ali apoiando. E é muito engraçado de ver porque em alguns momentos que ela consegue fazer algumas coisas, os outros viram e falam: nossa, ela já sabe fazer! E eles ficam encantados porque ela é a menorzinha da sala. Então assim, o grupo acolhe os menores e isso é legal! E tem essa troca de um que está com a maturidade um pouquinho maior, o outro que tá chegando. E a troca de língua, né? Que quem está chegando tem com quem trocar com quem já está com uma língua mais fluente, né?

As salas multisseriadas de contexto rural e indígena permanecem como minoria de modelo de oferta educacional e essa não é uma realidade encontrada apenas em nosso país. Amiguiño (2008) realizou estudos acerca das escolas rurais em Portugal e lá tais escolas também prevalecem na menoridade, porque embora ocorram experiências exitosas nestes espaços, assim como o multilinguismo é apagado pela homogeneização, o multisseriado evidencia a pluralidade e, certamente, a heterogeneidade assusta. Embora todas as salas de aulas sejam heterogêneas, existe uma ilusão de que a seriação agrupa crianças da mesma faixa etária e por essa razão todas são iguais. Mais uma vez afirmamos: a homogeneização esmaga as diferenças.

O “problema” das pequenas escolas em meio rural é, em Portugal, como noutros países europeus, tributário de uma visão profundamente conservadora da escola, da educação e do próprio desenvolvimento. Em primeiro lugar, negam-se as suas características de escola, ou mesmo a sua existência, dada a forma como se considera que estas pequenas estruturas subvertem os princípios, as normas e as práticas da instituição e da organização escolar, historicamente consolidados: o

número de alunos é reduzido, as classes são heterogêneas em níveis e idades, os professores são poucos, a sua organização e gestão é desnecessária, ou não põe problemas, situam-se em meio rural, etc... Em segundo lugar, reduzindo-se a função educativa à forma escolar, subestimam-se modos de educação, socialização e de formação das crianças que povoam o seu quotidiano (AMIGUINHO, 2008, p. 12. Grifo do autor).

No entanto, as filosofias da diferença nos auxiliam a perceber que as salas multisseriadas podem de fato ser espaços resistivos e por isso serem criativos, no sentido de novidade, afinal, as diferenças produzem saberes. O argumento mais utilizado pelos que descaracterizam as salas multisseriadas como espaço onde ocorre a aprendizagem é a heterogeneidade e complexidade resultante do agrupamento de crianças de diferentes faixas etárias, afirmando não ser possível ao professor “dar conta” de todos os conteúdos atuando em um cenário tão plural. Sobre essa proposição, apresentaremos a seguir uma imagem com um planejamento semanal elaborado pela professora Ester em parceria com a outra docente com quem ela atua, fazendo ver na diferença a possibilidade sim de adensamento conceitual e de conteúdo. O plural não minimiza a experiência, só o qualifica.

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
07h15min		Arte – profº Marcelo	Atividades Permanentes * História/Geo/ Matemática: - Retomada dos conteúdos estudados na aula anterior; - Atividade: relacionar a moeda ao respectivo continente;	Atividades permanentes * História/Geo/ Matemática/Português - Sistema de trocas no passado (escambo) e a importância da unificação de um sistema monetário; - Sistema monetário brasileiro (cédulas e moedas atuais – palavras novas REAL/REAIS/CENTAVO e CENTAVOS. - Atividades envolvendo localização do Brasil na América do Sul e cédulas e moedas do nosso sistema monetário.	Atividades permanentes * Matemática: - Atividades envolvendo sistema monetário brasileiro (cédulas e moedas).
09h00min às 09h15min	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
09h15min	FERIADO NACIONAL	Biblioteca Rotina diária e calendário	- Confecção coletiva de um cartaz para expor na Feira de Ciências: “Moedas no mundo”	ED. FÍSICA: Profª Mônica	- Conclusão das atividades anteriores.
09h15min		História/Geo/ Matemática: - Socialização dos resultados obtidos com a pesquisa: “O dinheiro é igual em todos os países?” - A História do dinheiro: vídeo e slides - Mapa Mundi: localização dos continentes e suas principais moedas.			Lição de Casa –
11h15min		Almoço	Almoço	Almoço	11:00 às 11:40 Jogos e Brincadeiras
11h35min		Lição de Casa – Ficha técnica do livro da biblioteca	Lição de Casa – Ordem crescente	Lição de Casa – Diário/ Estudo das palavras: REAL e CENTAVO / Escrita por extenso de valores das cédulas e moedas.	
11h45min		Leitura Livre	Leitura livre	Leitura livre	Almoço / Saída

Figura 4: Planejamento semanal elaborado pela professora Ester.

Ao observarmos a rotina semanal elaborada pela professora Ester, é possível destacarmos vários pontos. Primeiramente, é possível notar, que realmente, o trabalho nas salas multisseriadas é semelhante a qualquer sala de aula no sentido do cumprimento de conteúdos escolares. Ou seja, é uma sala regular, com rotina, horários, tarefas e conteúdos a cumprir. Além das disciplinas ministradas pelas professoras bilíngues dos dois ciclos, os alunos também têm aulas de educação física e arte e elas são ministradas por outros professores, como ocorre também com as outras salas de aula. Na escola da professora Dora, os alunos surdos realizam estas aulas com as salas dos alunos ouvintes, respeitando a faixa etária. Isto é, os alunos surdos do 1º ano frequentam as aulas junto com uma sala de ouvintes do 1º ano e assim, com todos os alunos. Durante o período de coleta de dados, houve um dia em que a professora de educação física “esqueceu-se” de chamar os alunos surdos e a professora Dora ficou bastante incomodada com a situação e tentou resolver. O episódio até gerou um pequeno conflito e a professora Dora acabou desabafando dizendo que não admite que seus alunos sejam excluídos em um ambiente que deveria ser inclusivo e verdadeiramente bilíngue. As aulas de educação física são mediadas por intérpretes que atuam na unidade escolar.

Já na escola da professora Ester, eles conseguiram fazer com que as aulas de Educação Física e Arte sejam ministradas exclusivamente aos surdos. Desta forma, é possível que os professores dessas disciplinas explorem questões pertinentes às necessidades que os alunos surdos apresentam. A disciplina de Arte, na verdade, é oferecida aos demais alunos da escola como disciplina de Música, mas pensando na singularidade dos alunos surdos, para eles a Música foi substituída por Arte. Essa foi outra conquista da equipe do Programa junto à Secretaria Municipal de Educação e gestão da unidade escolar. Os professores atuantes com os alunos surdos nas duas disciplinas recebem também formação para aquisição de Libras, já que ficam sozinhos com os alunos e precisam dar suas aulas na língua que os mesmos compreendam, bem como, formação mais específica quanto ao processo singular de escolarização desses alunos.

Outro ponto que merece destaque na figura do planejamento semanal de Ester é o agrupamento que ela faz com as disciplinas. Nota-se que na terça-feira, por exemplo, após o recreio, foram trabalhados conteúdos que exploraram as disciplinas de história, geografia e matemática. Ao questionar a professora sobre esse agrupamento, a mesma me explicou que devido o trabalho em parceria realizado com a outra professora que atua com

ela na sala, decidiram em 2014 alterar a metodologia de trabalho na sala para a abordagem de projeto interdisciplinar. A decisão foi tomada, pois na época ambas realizavam em parceria com a docente/pesquisadora da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), uma das idealizadoras do Programa Educacional Inclusivo Bilíngue e responsável por assessorar pedagogicamente a equipe que atua na escola-pólo inclusiva, uma pesquisa financiada pela FAPESP em uma linha intitulada “Fapesp – Escola Pública” que possibilita ao professor da rede pública realizar estudos a fim de aprimorar sua prática docente. As professoras participaram dessa pesquisa por dois anos e neste período se reuniam semanalmente e apresentavam filmagens de suas aulas à docente da UFSCar. A partir das filmagens e dos estudos teóricos que realizavam, faziam em grupo, análises de pontos da prática docente que mereciam destaque, aprimoramento e/ou alterações. Neste processo de formação continuada em serviço, os estudos motivaram o grupo ao desafio de um trabalho mais contextualizado ao aluno surdo, por isso, foi iniciado o trabalho por meio de projetos pedagógicos interdisciplinares. A interdisciplinaridade permite ao aluno realizar associações e o processo de aprendizagem dos conteúdos torna-se mais contextualizada. Considerando as lacunas na aprendizagem apresentadas por esses alunos, tal metodologia, segundo as participantes, tem se mostrado mais efetiva. Não adensaremos aqui, as discussões sobre a efetividade da interdisciplinaridade, por não ser esse o foco do estudo. Porém, é importante destacar o quanto essa metodologia por projetos permite que o professor dê espaço à curiosidade dos alunos e o planejamento é bem mais flexível. Para atestar essa flexibilidade, abaixo há uma afirmação da professora Ester.

Excerto 6 – Uma caixinha de surpresas!

Ester {Port}: Aqui, em cada bimestre há uma surpresa e sempre desenvolvemos algo novo que nem havíamos planejado!

É possível observar também que alguns conteúdos que não estariam previstos, acabam sendo trabalhados, pois o professor aproveita sua relação com o contexto que já está em evidência. Desta forma, a sala multisseriada, embora abarque os dois ciclos, permite que ambos explorem o mesmo tema, no entanto em graus de profundidade

adequados à sua faixa etária. E ainda, em geografia, por exemplo, não é previsto que alunos de 1º e 2º anos aprendam sobre o Mapa Mundi, mas de acordo com o planejamento de Ester, esses alunos já têm contato com o mapa; aprendem o que é um mapa; acessam os sinais específicos e embora não adensem o conteúdo, já terão tido acesso a ele. Futuramente, quando retomarem de fato o conteúdo aprofundando-o, a criança já terá noção, não será tudo novidade. E desta maneira, a aprendizagem irá acontecendo mais rapidamente.

Ao retomarmos a sala multisseriada em contexto indígena, percebemos que sua relação com a sala multisseriada de surdos tem a semelhança de agrupar crianças de faixas etárias diversas, mas também a maneira como os professores atuantes nos dois contextos compreendem o processo de ensino e aprendizagem e tentam fazer com que ele seja mais contextualizado aos alunos, isso porque, conforme Cavalcanti (1999) destaca, o currículo elaborado pela Comissão Pró-Índio do Acre para formação de professores índios do Acre e do Sudoeste é distinto dos demais currículos dos cursos de formação de professores não-indígenas do Brasil.

Uma dessas práticas é a interdisciplinaridade: por exemplo, não há separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas - línguas indígenas, língua portuguesa e metodologia de ensino caminham entrelaçadamente. Quando se trabalha com produção de material didático, isso é feito tanto nas línguas indígenas como em português (CAVALCANTI, 1999, p.406)

As professoras Dora e Ester relataram que o trabalho atual, nas salas de ambas, tem se pautado na interdisciplinaridade e que os temas disparadores dos projetos emergem da curiosidade das crianças, de questionamentos que elas trazem e juntos, ao longo da realização do projeto, tentam encontrar respostas para as questões iniciais e para as que surgiram no decorrer do processo de realização dos estudos. As duas professoras têm trilhado o desafio de romper com o padrão de organização curricular na perspectiva do multidisciplinar, para proporcionar uma educação mais contextualizada que considera a interdisciplinaridade; mesmo que esse movimento, na prática, seja mais trabalhoso.

O novo modelo curricular, de base interdisciplinar, exige uma nova visão de escola, criativa, ousada e com uma nova concepção de divisão do saber. Pois a especificidade de cada conteúdo precisa ser garantida, paralelamente a sua integração num todo harmonioso e significativo. Num currículo multidisciplinar os alunos recebem informações incompletas e têm uma visão fragmentada e deformada do mundo. Num currículo interdisciplinar as informações, as

percepções e os conceitos compõem uma totalidade de significação completa e o mundo já não é visto como um quebra - cabeça desmontado (ANDRADE, s/d).

Interessante pensar que a interdisciplinaridade utilizada como prática metodológica nas salas multisseriadas para surdos, é também vista como efetiva em cursos de formação de professores indígenas e na prática das escolas rurais, conforme Amiguiño (2008). O que isso demonstra? Os grupos minoritários pensam e utilizam em suas práticas a mesma metodologia, por considerar ser mais contextualizada e significativa. Esse dado reforça a questão posta pelos militantes surdos de ser a surdez uma diferença linguística a qual cria outras lógicas de experimentação do mundo e do conhecimento, como nas pautas indígenas.

Se os órgãos controladores da educação no país valorizassem mais as práticas menores; minoritárias, quem sabe tivéssemos avanços na educação também no âmbito nacional. Enquanto tal valorização não ocorre, torcemos para que assim como as professoras Dora e Ester e muitos outros professores engajados com a educação, continuem criando espaços heterotópicos a partir de suas micro-ações resistentes nos cotidianos escolares onde estão inseridos.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS OU MELHOR: ABERTURA DE NOVAS INQUIETAÇÕES

Se aceitarmos o desafio de Foucault, teremos uma Educação para muito além da disciplinarização e da técnica (...). Uma educação voltada para o cuidado de si mesmo e do outro, possibilitando novas formas de produção de si e de relações com os outros (GALLO, 2004, p. 95).

Uma prática pedagógica que rompe com a disciplinarização dos corpos e importa-se com as produções de si e com sua relação com os outros é resistente e produz uma educação outra. Neste estudo nos propomos olhar para as salas multisseriadas “língua de instrução Libras” como possíveis espaços heterotópicos, carregados de linhas de fuga, resistências e criação. Através dos dados coletados e aqui apresentados, podemos inferir que tais salas se caracterizam como espaços de resistência (que considera a singularidade do aluno) à proposta de educação inclusiva que concebe a escola como um lugar para todos, mas nessa tentativa de homogeneizar só exclui, só esmaga a diferença. Portanto, essa configuração de sala multisseriada é uma oferta de educação menor aos surdos. Uma educação que considera a diferença e a valoriza, sem preocupar-se com os rótulos de ilha; de gueto; de modelo que segrega.

Carvalho e Martins (2016) reforçam nossas conclusões sobre esse espaço heterotópico afirmando:

Professores, gestores, entre eles professores surdos, que trabalham neste projeto atestam que não há exclusão, há interação entre surdos e ouvintes, prevalecendo um ensino direcionado às demandas surdas. Neste caso, demanda por aquisição de uma língua que só se faz na troca com outros falantes, outros surdos. Essa sala faz parte da escola, não é um apêndice e a quantidade significativa de surdos promove um deslocamento de práticas: na relação com a cozinheira que ao ver muitas mãos em movimento testemunha a convocação da aprendizagem da língua de sinais; nos questionamentos que os alunos surdos fazem da ampliação do uso da Libras em outros espaços da escola para interagir com os colegas ouvintes, direção. Ao valorizar o uso da Libras na sala multisseriada querem o mesmo acolhimento na escola. E mais, nas relações com os amigos ouvintes, em momentos específicos passam a respeitar a diferença de espaço de aprendizagem por justificativas linguísticas. Enfim, emanam processos de aparições que são velados quando se mantem um único surdo isolado numa escola composta por uma população ouvinte que apaga suas demandas, inibe seus sinais, minora a potência de toda a sua singularidade (CARVALHO; MARTINS, 2016, pp. 411-412).

Desta forma, as salas multisseriadas contrariam a proposta da Política inclusiva voltada à Educação Especial quando agrupa todos os surdos em um mesmo espaço. Esta

configuração permite uma inclusão aparentemente mais possível e mais ética desses alunos, isso porque, como pudemos ver ao longo desta pesquisa, os alunos surdos que frequentam as salas multisseriadas além de todo desenvolvimento linguístico e constituição de sua subjetividade surda; não ficam à margem do processo educativo, como sempre ocorreu em seu percurso educacional, conforme vimos ainda no início desta pesquisa, quando retomamos brevemente o histórico de educação pelo qual foram expostos.

Nas salas multisseriadas, propostas nestes projetos investigados de educação inclusiva bilíngue, os alunos têm oportunidade de acessar os conteúdos comuns por meio da sua língua, de forma mais natural e não superficialmente, como nos casos de surdos que precisam realizar leitura labial, dependentes da ação do professor em manter-se posicionado à sua frente, podendo nem sempre conseguir fazer uma boa “leitura” das explicações por essa via. Neste espaço o aluno tem ainda, a liberdade de realizar trocas na e pela língua com seus amigos surdos e com seu professor. Ele não está isolado, como ocorre na maioria dos casos, onde apenas um surdo é incluído em salas com ouvintes. Nestes contextos de inclusão-excludente, o surdo muitas vezes não tem amigos e quando tem a “sorte” de ser acompanhado por um intérprete, é só com ele que consegue realizar trocas. Imagina frequentar um espaço diariamente onde não se possa conversar, bater papo, fazer amigos... Isso muitas vezes ocorre diariamente em nossas escolas brasileiras que se dizem inclusivas e para todos.

No entanto, na observação realizada, as salas multisseriadas valorizam a diferença surda e em todo o processo são consideradas suas singularidades e por isso, são utilizados estratégias e recursos adequados de modo visual. A esse ponto, devemos destacar a atuação das professoras bilíngues atuantes nestas salas. Essa foi outra inquietação que norteou essa pesquisa e agora podemos retomá-la. Pretendíamos analisar as práticas das docentes e finalizamos este estudo certo de que cumprimos essa tarefa. As professoras se mostraram resistentes ao propor um trabalho que rompe com a multidisciplinaridade numa lógica de segmentação disciplinar rumo ao transdisciplinar à ação do acontecimento via desejo de seus parceiros-estudantes. Ao darem “voz” aos seus alunos, quando respeitam seus questionamentos e curiosidades, mesmo sabendo que ao adotarem tal postura, o planejamento a priori delineado é alterado, a proposta se mostra inovadora pelo compromisso com o todo e com o uno, com cada um que figura o espaço múltiplo. Promovem uma educação menor quando agem com micro-ações que oferecem

uma educação outra a seus alunos, mesmo mergulhadas em ambientes por vezes desmotivadores e carentes de recursos.

Desta maneira, consideramos neste momento histórico, as salas multisseriadas para surdos como um espaço heterotópico e que tem respeitado a diferença surda. Foi possível perceber o quanto a configuração da multisseriação pensada a uma educação bilíngue para surdos é novidade nos estudos da área e ainda desconhecida por muitos, que a associam frequentemente às escolas rurais, de modo pejorativo, sem valorizar o que de mais rico estes modelos tem trazido: o da anunciação de perspectiva que trazem o múltiplo e a diferença. E ainda, ao caracterizar com “salas especiais” retomam a um conceito já vencido pela educação especial e que desqualifica toda ação curricular e regular que essas salas promovem. Consideramos ser importante os avanços dos estudos e pesquisas acerca desta temática e ainda mais, o aprofundamento das análises de desempenhos de alunos que foram expostos a esse modelo resistivo e heterotópico em contraponto a alunos surdos que estiveram inclusos sob a perspectiva da proposta de educação inclusiva por todo o trajeto educacional, desde a educação infantil, inclusive. Como se sentem os alunos que viveram a experiência de frequentar as salas multisseriadas durante a educação infantil e primeiro ciclo do ensino fundamental, nos quesitos: identidade; constituição de subjetividade surda; inclusão efetiva e acompanhamento igualitário nos anos finais do ensino fundamental e médio? Se sentem preparados, academicamente falando, em concorrerem a exames externos como vestibulinhos; processos de seleção; ENEM; dentre outros? O que pensam os alunos surdos sobre a sala multisseriada e as salas regulares inclusivas? São questões que desta pesquisa podem desdobrar outras tantas.

Neste estudo, focamos nossos olhares aos professores e suas atuações pedagógicas, no entanto, seria interessante em um estudo futuro, saber o que pensam os próprios alunos. Essas são inquietações, como mencionado anteriormente, que iniciam um novo estudo; com novos debates e possíveis novos questionamentos, afinal, os saberes não se esgotam; não se estratificam; a verdade é uma construção histórica. Porém, para este tempo/espço; considerando as discussões que nos propomos realizar nesta dissertação, finalizamos com o sentimento de ter aprendido coisas novas acerca da educação de surdos em seu encontro com as filosofias da diferença e no percurso que todos os autores (da educação; da educação de surdos e da filosofia) aqui citados nos ajudaram a trilhar. A pretensão não foi encontrar respostas para a educação brasileira, mas, conforme citei desde

a introdução, esse percurso primeiramente, deslocou-me e assim como afirmei no início, reitero aqui e finalizo:

Para nós, então, que trabalhamos no campo da educação, é difícil superestimar a contribuição que a perspectiva foucaultiana trouxe para o entendimento das relações entre a escola e a sociedade, entre a Pedagogia e a subjetivação moderna. Mas, apesar disso, aqui não se trata de cultuar um autor e sua obra. Não se trata, tampouco, de pensar que ele tem a chave, a solução, a verdade; nem mesmo de pensar que ele chegou mais perto de uma suposta verdade. Trata-se, tão somente, de colocar em movimento uma vontade de saber. O que importa mesmo é, junto com Foucault, tentarmos encontrar algumas respostas para a famosa questão nietzschiana – que estão (os outros) e estamos (nós) fazendo de nós mesmos? –, para, a partir daí, nos lançarmos adiante para novas perguntas, num processo infinito cujo motor é a busca de uma existência diferente para nós mesmos e, se possível, numa existência melhor (VEIGA-NETO, 2016, p. 11).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIGUINHO, A. **Escola em meio rural**: uma escola portadora de futuro? In: Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, vol. 33, núm. 1, pp. 11-32, 2008.

ANDRADE, R. C. **Interdisciplinaridade**: Um novo paradigma curricular. Disponível em <http://www.ufpa.br/ensinofts/interdisci.html>. Acesso em 16/11/2017.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**: O que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAGNO, M. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 15/04/2017.

BRASIL. **Decreto nº 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 21/04/2016.

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

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**: 2014-2024. Brasília: Coordenação Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **LDB** : Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas – Senado Federal, 2017.

CAMARGO, A.M.F. de. Sala de aula e cotidiano escolar. In: CAMARGO, A. M. F. de; MARIGUELA, M (orgs.). **Cotidiano escolar**: emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARVALHO, A. F. de. **Das sujeições às experiências de si na função-educador**: Uma leitura foucaultiana. Tese de doutorado. Faculdade de educação da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP. Campinas/SP, 2008.

CARVALHO, A. F. de. **Foucault e a potência normativa do saber no campo da educação**. In: ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.14, n.1, p.121-140, jan./jun. 2012.

CARVALHO, A. F de. Educação bilíngue de Surdos: é preciso combater o complexo de Benjy. In: LINS, H. A. de M; SOUZA, R.M de; NASCIMENTO, L.C.R. do. (orgs). **Plano nacional de educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos**. Campinas: UNICAMP/FE, 2016.

CARVALHO, A. F de ; MARTINS, V. R. O. **Anunciação e Insurreição da Diferença Surda**: contra-ações na biopolítica da educação bilíngue. In: *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, pp. 391-415, mai.-ago. 2016.

CAVALCANTI, M.C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. In: D.E.L.T.A., Vol. 15, pp. 385-417, 1999.

CÉSAR, A.L; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. IN: CAVALCANTI, M.C; BORTONI-RICARDO, S.M. (ORGS.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2007.

COSTA, M.B.S. **O fracasso escolar do aluno surdo no contexto da educação inclusiva**. Artigo de conclusão de curso de Pós-Graduação. São Borja/RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka** - por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FERRAÇO, C. E. **Pesquisa com o cotidiano**. Revista Educação e Sociedade, Campinas: vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FOUCAULT, M. **Os anormais**: Curso no Collège de France (1974-1975). Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GALLO, S. **Em torno de uma educação menor**. Revista Educação e Realidade, pp. 169-178, jul./dez. 2002.

GALLO, S. **Repensar a educação**: Foucault. Revista Educação e Realidade, pp 79-97. Jan/jun, 2004.

GALLO, S. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, A. M. F. de; MARIGUELA, M (orgs.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

GALLO, S.; ASPIS, R. L. **Foucault e a educação**. Coleção Filósofos e Educação (DVD). São Paulo: Paulus, 2011.

GALLO, S. **Em torno de uma educação menor: variáveis e variações**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. In BRITO, M. R. de; GALLO, S. **Filosofias da diferença e educação**. São Paulo: Livraria da Física, 2016a.

GALLO, S. **Possibilidades e linhas de fuga: a invenção de escolas outras no dia a dia**. Revista Eventos Pedagógicos. Número Regular: Formação de Professores e Desafios da Escola no Século XXI Sinop, v. 7, n. 2 (19. ed.), p. 994-1003, jun./jul. 2016b.

GALLO, S. **Currículo (entre) imagens e saberes**. Disponível em <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/GalloEntreImagenseSaberes.pdf>. Acesso em 20/07/2017.

GESSER, A. **Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais**. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 2006.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa? : crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 2002.

LACERDA, C.B.F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Campinas: Caderno Cedes. Ano XIX, nº 46, setembro, 1998.

LACERDA. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Campinas: Caderno CEDES, v. 26, nº 69, maio/ago, 2006.

LACERDA, C.B.F.de; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C.B.F.de. (orgs). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, C.B.F.de; SANTOS, L. F dos.(orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (Org.). **Escola e diferença:** caminhos para a educação bilíngue de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2016.

LACERDA, C.B.F de; SANTOS, L.F.dos; LODI, A.C.B.; GURGEL, T.M.A. **Educação inclusiva bilíngue para alunos surdos:** pesquisa e ação em uma rede pública de ensino. In: LACERDA, C.B.F. de; SANTOS, L.F.dos; MARTINS, V.R.O. (Orgs.). *Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos.* São Carlos: EdUFSCar, 2016.

LODI, A. C. B; LACERDA, C.B. F (orgs.). **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, A.C.B. et.al. **Letramento e minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

LODI, A.C.B. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05.** Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 39, p. 49-63, 2013.

LOPES, M.C. **Surdez e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LUNARDI, M. L. **Inclusão/Exclusão:** Duas faces da mesma moeda. In: Revista Educação Especial, número 18. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2001.

LUNARDI, M. L. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS, Porto Alegre/RS, 2003.

LUNARDI, M.L. **Surdez:** tratar de incluir, tratar de normalizar. In: Revista Educação Especial, número 26, pp 1-8. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2005. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127396013>. Acesso em 28/10/2017.

MACHADO, P.C. Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, R. M. de (org). **Estudos Surdos I.** Petrópolis/RJ: Arara Azul, 2006.

MAHER, T. M. **O dizer do sujeito bilíngue:** aportes da sociolinguística. In: Seminário desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1997.

MAHER, T.M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. IN: CAVALCANTI, M.C; BORTONI-RICARDO, S.M. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MARTINS, V.R.O. **Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais:** Relações de poder e (re) criações do sujeito. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, Campinas/SP, 2008.

MARTINS, V. R.O. **Posição-mestre**: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional. Tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, Campinas/SP, 2013.

MARTINS, V. R. O; LACERDA, C. B. F. **Educação inclusiva bilíngue para surdos**: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. In: Revista Educ. PUC-Campinas, pp163-178, maio/ago, 2016.

MOURA, M. C. de. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F. dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?**: introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

MURAD, M. F. G. **O sujeito em Foucault**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em <http://www.spid.com.br/pdfs/2010-2/Atividades-Jornadas-Interna-2010.1-O-SUJEITO-EM-FOUCAULT-Maria-Fernanda-Guita-Muradoc.pdf> . Acesso em 29/10/2017.

OLIVEIRA, I. B. de; SGARBI, P. **A invenção cotidiana da pesquisa e de seus métodos**. Campinas: Revista Educação e Sociedade, vol. 28, n. 98, p. 15-22, jan./abr. 2007.

PEDROSO, C.C.A. **Com a palavra o surdo**: aspectos do seu processo de escolarização. Dissertação de Mestrado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2001.

PEDROSO, C.C.A. **O aluno surdo no ensino médio da escola pública**: o professor fluente em Libras atuando como intérprete. Tese de Doutorado. Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2006.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental**: da superstição à ciências. Marília: ABPEE, 2012.

QUADROS, R. M. de (org). **Estudos Surdos I**. Petrópolis/RJ: Arara Azul, 2006.

SÁ, N. R. L. de. **Surdos**: qual escola?. Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SANTOS, L. F. dos; GURGEL, T. M. A. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue. In: LODI, A. C. B; LACERDA, C.B. F (orgs.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SILVA, V. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880 In: QUADROS, R. M. de (org). **Estudos Surdos I**. Petrópolis/RJ: Arara Azul, 2006.

SOUZA, R. M. de. **Língua de sinais e escola**: considerações a partir do texto de regulamentação da língua brasileira de sinais. In: ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, pp. 266-281, jun. 2006.

SOUZA, R.M. de. Educação de surdos e questões de norma. In: LODI, A.C.B. et.al. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SOUZA, E. C. de; SOUSA, R. C. de. **Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professoras no território do Baixo Sul baiano: significados e sentidos**. In: Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 2, p. 380-408, maio/ago. 2015

THOMA, A. S. **O cinema e a flutuação das representações surdas: Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS, Porto Alegre/RS, 2002.

VEIGA-NETO, A.; SARAIVA, K. **Educar como arte de governar**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, pp.5-13, Jan/Jun 2011.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

WITCHES, P. H.; LOPES, M. C. **Surdez como matriz de experiência**. Rio de Janeiro: Revista Espaço, nº 43, 2015.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, diretor(a) da Unidade Escolar _____ estou sendo convidado(a) a autorizar a realização do estudo intitulado “Práticas pedagógicas bilíngues com alunos surdos em diálogo com o conceito de resistência em Michel Foucault” nesta instituição escolar.

Fui informado(a) que o objetivo principal da pesquisa é analisar a partir do conceito de resistência cunhado por Michel Foucault, as práticas pedagógicas de professoras bilíngues atuantes em salas multisseriadas, inseridas em uma Proposta Educacional Inclusiva Bilíngue. Foi me explicado que as principais inquietações que norteiam o estudo, às quais se pretende responder ao final da realização do mesmo são: quais os maiores desafios enfrentados pelas professoras, na prática pedagógica, ao considerar que atuam em uma sala multisseriada Língua de Instrução Libras? De que maneira elas consideram que resistem às imposições do sistema de ensino que as regem e ressignificam suas práticas pedagógicas? E ainda, o quanto a Libras tem sido de fato, língua de instrução, e ressignificado novas práticas plurais e resistentes na escola comum?

Fui selecionado (a) por ser um(a) diretor(a) que atua em uma escola que oferece uma proposta educacional bilíngue para alunos surdos. A minha participação no referido estudo é autorizar que a pesquisadora realize uma entrevista, bem como observe alguns momentos da prática pedagógica de um(a) professor(a) bilíngue que atua nesta unidade escolar.

Fui informado(a) de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como uma importante contribuição ao conhecimento de práticas educativas na educação de surdos e mesmo que em contextos diferentes e alunos com especificidades diferentes, o presente projeto, ao final da sua realização, pode ser também uma

contribuição a professores que pretendem transformar a ação pedagógica cotidiana em um ato revolucionário.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, durante a coleta de dados, no momento da entrevista, bem como nas observações, se em algum momento o(a) professor(a) participante se sentir constrangido(a) com alguma pergunta ou sentir que a observação de sua prática docente foi invasiva, a mesma deverá comunicar à pesquisadora e a coleta será interrompida e retomada apenas quando ela autorizar.

Estou ciente de que nossa privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, o nome desta instituição ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, nos identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e não sofrerei qualquer prejuízo.

É assegurado, durante toda pesquisa, o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da nossa participação. Para isso, poderei a qualquer momento entrar em contato com a pesquisadora Júlia Caroline de Araújo Almeida pelo e-mail almeida.jcaa@gmail.com e pelos telefones (16) 3368-9233; (16) 99144-0226.

Enfim, tendo sido orientado(a) e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

_____, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do diretor

Assinatura do pesquisador



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, estou sendo convidado(a) a participar, de forma voluntária, de um estudo intitulado “Práticas pedagógicas bilíngues com alunos surdos em diálogo com o conceito de resistência em Michel Foucault”, cujo objetivo principal é analisar a partir do conceito de resistência cunhado por Michel Foucault, as práticas pedagógicas de professoras bilíngues atuantes em salas multisseriadas, inseridas em uma Proposta Educacional Inclusiva Bilíngue. Foi-me explicado que as principais inquietações que norteiam o estudo, às quais se pretende responder ao final da realização do mesmo são: quais os maiores desafios enfrentados pelas professoras, na prática pedagógica, ao considerar que atuam em uma sala multisseriada Língua de Instrução Libras? De que maneira elas consideram que resistem às imposições do sistema de ensino que as regem e ressignificam suas práticas pedagógicas? E ainda, o quanto a Libras tem sido de fato, língua de instrução, e ressignificado novas práticas plurais e resistentes na escola comum?

Fui selecionado (a) por ser um(a) professor(a) que atua em uma proposta educacional bilíngue para alunos surdos. A minha participação no referido estudo será no sentido de participar de uma entrevista realizada pela pesquisadora e permitir que sejam observados alguns momentos da minha prática pedagógica.

Fui informado(a) de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como uma importante contribuição ao conhecimento de práticas educativas na educação de surdos e mesmo que em contextos diferentes e alunos com especificidades diferentes, o presente projeto, ao final da sua realização, pode ser também uma contribuição a professores que pretendem transformar a ação pedagógica cotidiana em um ato revolucionário.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os

resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, durante a coleta de dados, no momento da entrevista, bem como nas observações, se em algum momento eu me sentir constrangido(a) com alguma pergunta ou sentir que a observação de minha prática docente foi invasiva, deverei comunicar à pesquisadora e a coleta será interrompida e retomada apenas quando e/ou se eu autorizar.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e não sofrerei qualquer prejuízo.

É assegurado, durante toda pesquisa, o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Para isso, poderei a qualquer momento entrar em contato com a pesquisadora Júlia Caroline de Araújo Almeida pelo e-mail almeida.jcaa@gmail.com e pelos telefones (16) 3368-9233; (16) 99144-0226.

Enfim, tendo sido orientado(a) e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

_____, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador