

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Clara Tatiana Dias Amaral



CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS:
processos de subjetivação em duas práticas
inclusivas



Belo Horizonte

2010



Clara Tatiana Dias Amaral



CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS: processos de subjetivação em duas práticas inclusivas



Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.



ZERO

Orientadora: Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso



Belo Horizonte
2010



A485c Amaral, Clara Tatiana Dias, 1983-

T Currículo e educação de surdos--as : processos de subjetivação em duas práticas inclusivas / Clara Tatiana Dias Amaral. - Belo Horizonte, 2010.

137 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora : Marlucy Alves Paraíso.

Bibliografia : f. 125-137.

CDD- 371.912

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

À Hilarina Rosa,
minha mãe querida.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso, por ter me acolhido como amiga e aluna, por ter me orientado de forma atenta e rigorosa, pelas experiências, dúvidas, angústias, prazeres e alegrias compartilhadas. Obrigada pelos aprendizados desde o período da graduação, passando pela realização deste mestrado e pelos próximos encontros que a vida nos proporcionará.

Às/aos *filhas/os de Paraíso*: Carol, Cris, Dani, Daniela, Shirlei, Vândi, Marlécio pela parceira em todos os momentos. Pelos almoços, jantares e cafés à tarde, pelos passeios, viagens e *réveillons*, pelas conversas ao vivo, por telefone e Orkut, pelas risadas, pelo ombro e colo amigos e pelas *puxadas de orelha*, pelos estudos, leituras e correções de meu texto, pelas trocas e, especialmente, pela possibilidade de uma amizade profunda e afetuosa.

À escola onde desenvolvi esta pesquisa, pela abertura e interesse na realização deste estudo. Às/aos alunas/os e às professoras que gentilmente permitiram que eu compartilhasse de seu cotidiano, que abriram as portas de suas salas de aula e compartilharam seus saberes e suas questões com tamanha cumplicidade.

Às/aos amigas/os do CRAEI-RV, onde tudo começou, e às/aos minhas/meus alunas/os com quem tive a alegria de conviver e muito aprender.

À Ana, Wanderson, Gui, Vivi, Hugo, Jai, Ivan, que me ensinam a cada dia a dádiva de viver em família, por dividirem as dificuldades e multiplicarem as alegrias. Aos lindos Gabriel, Rafael, Ivan e João Carlos (*in memoriam*), pelas brincadeiras, sorrisos, beijos e por compartilharem a alegria de serem criança, adolescente, jovem.

Às famílias Gomes e Moura, pela acolhida carinhosa, pelos almoços aos domingos, pelos bons papos, pelas boas risadas, fundamentais para seguir adiante nesta vida e no trabalho.

Ao Wallace, pela grande companhia, pelo carinho e paciência, por ser tão amoroso e por compreender as inevitáveis ausências.

Enfim, ao meu pai, Olegário (*in memoriam*), e à minha mãe, Hilarina, por todo amor, por acreditar nos meus sonhos e incentivá-los permanentemente. Sempre pude contar com vocês em todos os momentos. Só posso dizer que o amor de vocês é importante na minha vida e, em especial, para que pudesse concluir esta pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar o funcionamento dos currículos de duas modalidades de educação de alunos/as surdos/as da rede municipal de Betim – em classe especial e em classe comum – na produção de subjetividades surdas particulares. Para a realização das análises, foram utilizados como referencial teórico os Estudos Surdos e as contribuições dos Estudos Culturais, em sua vertente pós-estruturalista. Foram empregados procedimentos metodológicos inspirados na etnografia e diferentes conceitos como currículo, cultura, poder, subjetividade, dentre outros, para a análise dos modos de subjetivação dos/as surdos/as. O argumento desenvolvido é o de que os currículos investigados operam in/exclusões investindo repetidamente sobre as subjetividades surdas por meio de uma divisão binária (surdo/a *versus* ouvinte) e da marcação da norma (tendo o ouvinte como o referente). Mostro, ao longo da dissertação, como a conduta dos/as surdos/as nas duas classes pesquisadas, classe especial e classe comum, são conduzidas pelo discurso da *educação inclusiva* e pelo discurso da *educação de surdos/as* que circulam na escola pesquisada. Estes discursos, apesar de serem distintos no campo acadêmico, se constituem em uma mesma *racionalidade* na prática da escola investigada, ambos contribuindo para o processo de subjetivação dos/as surdos/as em termos terapêuticos. Nesse sentido, os discursos aqui investigados são capturados pelas mesmas redes de poder, sob a âncora do poder de normalização instituído nas discussões educacionais em torno dos sujeitos anormais. A análise demonstra que técnicas de comparação, classificação e diferenciação são fundamentais para o funcionamento dos currículos das modalidades de educação de surdos/as investigadas, constituindo um processo de normalização desses/as alunos/as. A ação dessas técnicas não pretende que todos/as alunos/as surdos/as e ouvintes sejam iguais, mas constitui todos/as - surdos e ouvintes - dentro do padrão de normalidade ouvinte, cada um ocupando o seu devido lugar no interior da norma. Por fim, o estudo mostra as divisões operadas nos currículos investigados a fim de demarcar os espaços específicos de aprendizagem de surdos/as e ouvintes. Esses espaços, classe especial e classe comum, se distinguem por produzir significados diferentes sobre a aprendizagem da leitura e da escrita de seus/as alunos/as, engendrando práticas de compensação do déficit e correção das anormalidades, com estratégias específicas no processo de subjetivação dos/as surdos/as e ouvintes.

Palavras-chave: surdez, currículo, subjetivação, estudos surdos

ABSTRACT

The objective of the present research is to investigate the curriculums' operation of two education modalities for deaf students in a municipal school in the city of Betim – one in a special classroom and the other in a regular classroom – and its production of specific deaf subjectivities. For the analyses achievement, it was used as theoretical reference the Deaf Studies and the contributions of Cultural Studies, based on the post-structuralism approach. As methodological procedures, elements inspired in ethnography were used plus different concepts as curriculum, culture, power, subjectivity and others with the objective to analyze the ways of deaf subjectivation. The argument developed is that the investigated curriculum operates inclusions and exclusions, investing repeatedly on the deaf subjectivities through a binary division (deaf *versus* listener) and marking the norm (having the listener as the referring one). Throughout this dissertation, it is shown how the deaf students conducts in the two classes researched, the special classroom and the regular classroom, are driven by the Inclusive education discourse and the Deaf education discourse that appears in the investigated school. Despite being distinct in academic field, those discourses are part of the same rationality in the investigated school, both contributing for the deaf students subjectivation process in therapeutically terms. In this direction, the discourses here investigated are captured by the same power relations, under the anchor of the normalization power that was instituted in the educational arguments around the abnormal subjects. The analysis shows that the comparison, classification and differentiation techniques are essential to the curriculum's operation of the deaf students education modalities investigated, what constitutes a normalization process of these students. The application of these techniques does not intend to have deaf students and listeners as equals, but constitutes both - deaf and listeners - inside the listener normality standards, each one occupying its had place in the interior of the norm. Finally, the study shows the divisions that occur in the curriculums investigated in order to demarcate the specific learning spaces for deaf and listeners students. Those spaces, special classroom and regular classroom, are distinct for producing different meanings for its students about the reading and the written learning process, engendering deficit compensation practices and abnormalities correction, with specific strategies in the deaf and listeners subjectivation process.

Key words: deafness, curriculum, subjectivation, deaf studies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1. Lista de Figuras

FIGURA 1	Logotipo da escola	20
FIGURA 2	Mensagem distribuída a mãe de alunos/as da classe especial	51
FIGURA 3	Sinais das letras C, F e T em Libras	57
FIGURA 4	Sinal correspondente à palavra noite em Libras	58
FIGURA 5	Foto da caracterização dos personagens para a dramatização	103
FIGURA 6	Atividade de reordenamento das frase da parlenda	113
FIGURA 7	Atividades para completar as palavras faltosas na parlenda	113

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS E ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	15
2.1 O atendimento a alunos/as surdos/as nas escolas municipais de Betim.....	17
2.2 A escola de educação de surdos/as e ouvintes investigada	20
2.3 Metodologia e procedimentos metodológicos	26
3 ESTUDOS CULTURAIS E ESTUDOS SURDOS: PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO E CONCEITOS UTILIZADOS	31
3.1 A educação dos/as alunos/as surdos/as como campo de luta: os diferentes conceitos e <i>modelos</i> de inclusão escolar	31
3.2 Apresentação do problema de pesquisa e dos conceitos importantes para empreender a análise	33
4 DISCURSOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS NAS PRÁTICAS INVESTIGADAS COMO MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DOS/AS SURDOS/AS	42
4.1 A luta pelo direito à diferença de ser surdo/a.....	44
4.2 A aproximação do/a surdo/a às práticas escolares ouvintes.....	54
4.3 Cruzamentos entre o discurso da <i>educação de surdos/as</i> e o discurso da <i>educação inclusiva</i>: a racionalidade terapêutica construindo e transformando as relações do sujeito surdo/a consigo mesmo.....	64
5 INCLUIR PARA NORMALIZAR? COMPARAÇÃO, CLASSIFICAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO NAS CLASSES INVESTIGADAS	67
5.1 Cada um ocupando o seu devido lugar: a diferenciação como técnica de normalização dos/as surdos/as e ouvintes	68

5.2 Ordem e liberdade nos espaços da classe especial e classe comum: a norma como princípio de comparação	72
5.3 A busca da harmonia no <i>caos</i> : a técnica da classificação e a multiplicação das fronteiras no contexto da classe especial e da classe comum	79
6 O CURRÍCULO DAS PRÁTICAS INVESTIGADAS: A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS SOBRE OS/AS SURDOS/AS	89
6.1 Mapeando os currículos da classe comum e da classe especial	90
6.2 <i>Eles precisam de tudo</i> : um currículo compensatório para os/as surdos/as	94
6.3 A escola como <i>lugar de aula</i> para os/as ouvintes e um aluno surdo: um currículo para correção de alunos/as problema	107
6.4 Entre o currículo compensatório e o currículo para correção: demarcações de fronteiras para disciplinar todos/as os/as alunos/as	117
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	125

1 INTRODUÇÃO

“Na escola que é de todos, toda criança recebe aquilo de que precisa: para os surdos, língua de sinais; para os que não mexem, tecnologias de comunicação alternativa; para quem demora para aprender, jogos coloridos e muita repetição; para os cegos, braile. A escola não se resume a lápis, caneta, caderno, giz, lousa e professor. É o lugar da diversidade, que se reflete na quantidade de recursos, que têm como objetivo fazer o aluno progredir” (CAVALCANTE, 2006, p. 11).

A inclusão é hoje um dos temas mais candentes e difíceis nas discussões sobre educação no Brasil (VEIGA-NETO, 2001; LOPES, 2006; VEIGA-NETO e LOPES, 2006; LOPES e DAL’IGNA, 2007). Vive-se um momento em que, na maioria dos acalorados debates sobre o assunto, sobram opiniões e posicionamentos políticos e falta consenso sobre aquilo que é dito. Alguns/as autores/as como Veiga-Neto (2001) e Lopes (2007) argumentam que a inclusão chega à escola como uma metanarrativa revolucionária, pretensiosa que ganha *status de verdade* quando começa a circular como bandeira de luta e ganhar forma de lei. Outros/as autores/as como Stainback e Stainback (1999), Sasaki (2005) e Mantoan (2005) divulgam e defendem a inclusão como um movimento de mudança de paradigmas no campo educacional sustentado em uma experiência eficaz para todos/as, em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos/as os/as alunos/as, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência).

Para esse grupo que milita a favor da inclusão escolar, “é necessário romper o paradigma da escolarização tradicional” e tentar novas formas de ensinar (SÁNCHEZ, 2005, p. 11). Argumenta-se que historicamente a escola tem sido marcada em sua organização por critérios seletivos que têm como base uma concepção homogeneizadora do ensino (MENICUCCI, 2005). Essa concepção reflete um modelo caracterizado pela uniformidade na abordagem educacional do currículo: uma aula, um conteúdo curricular e uma atividade para todos/as na sala de aula. O/a estudante que não se enquadra no tipo ideal para o qual essa abordagem é pensada permanece à margem da escolarização, geralmente fracassa na escola e pode ser levado/a à evasão. Numa tentativa de modificar esse entendimento, por meio do compromisso com a *Educação para Todos*, a diversidade passa a ser divulgada, nos instrumentos legais brasileiros e nas normas e acordos internacionais sobre educação de qualidade para todos, como “um elemento enriquecedor da aprendizagem e catalizador do desenvolvimento pessoal e social” de todos/as (BRASIL, 2005, p. 60).

A partir daí, um dos maiores desafios que as políticas educacionais de diversos países enfrentam diz respeito a como avançar em direção a uma escola inclusiva, que ensine, eduque todas as crianças, jovens e adultos/as e, simultaneamente, reconheça as diferenças individuais como um valor a ser levado em conta no desenvolvimento e na materialização dos processos de ensino-aprendizagem (CARVALHO, 1997). As ações decorrentes dessa concepção de educação inclusiva partem do pressuposto de que existem alunos/as que, para terem acesso à escola e alcançarem bom desempenho em sua aprendizagem, precisam de medidas e recursos diferentes daqueles usualmente oferecidos, pela escola, à maioria (CARVALHO, 2006). Ressaltam que “as decisões sobre o currículo adotadas pelas escolas, [bem como as] atividades de aprendizagem propostas, [a] metodologia utilizada [e o] relacionamento com a comunidade escolar e seus alunos” exercem influências na aprendizagem e na efetividade da inclusão escolar (MANTOAN, 2006, p. 49).

É por meio desta dissertação que penso poder contribuir com algumas reflexões sobre “o desafio de ter que receber a todos” (SCHNEIDER, 2006, p. 72), particularmente quando os/as aluno/as são surdos/as. Para este estudo, tomo como material de análise duas práticas educacionais distintas na rede municipal de Betim: as *classes especiais* para alunos/as surdos/as e as *classes comuns* em escolas regulares. A *classe especial* é uma turma em escola comum, com espaço físico, material e profissional especializado e adequado ao atendimento educacional requerido àqueles/as alunos/as usuários de Língua de Sinais (MINAS GERAIS, 2005). A *classe comum* é uma turma mista de educação de surdos/as e ouvintes, que conta com o apoio de profissionais capacitados para o ensino de todos/as os/as alunos/as (DAMÁSIO, 2007). Em ambas, as políticas educacionais sugerem a utilização de procedimentos didáticos, métodos, técnicas e recursos específicos, conforme a série, ciclo e etapa da educação básica, para atendimento do/a aluno/a e de suas necessidades educacionais especiais.

Esta pesquisa tem como objetivo geral *investigar o funcionamento dos currículos de duas modalidades de educação dos/as alunos/as surdos/as da rede municipal de Betim – em classe comum e em classe especial - na produção de subjetividades surdas particulares*. As discussões curriculares, que tomo como objeto de estudo desta pesquisa aqui apresentada, são temas lacunares no campo da *educação e surdez*¹. Como

¹ Em levantamento acerca das teses e dissertações disponíveis no portal CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –, no período de 1993 a 2006, foi possível perceber que as investigações sobre educação e surdez no Brasil são recentes e se concentram em algumas temáticas

destaca Skliar (1997), elas têm sido completamente excluídas dos debates e das investigações desse campo. Em suas palavras: “as questões de um currículo apropriado para a educação de surdos raramente são abordadas pelos pesquisadores” (SKLIAR, 1997, p. 243).

Tendo em vista que compartilho nesta pesquisa do entendimento de que o currículo está envolvido num processo “de constituição do indivíduo como um sujeito de determinado tipo” (SILVA, 1995, p. 195), defino como problema da pesquisa aqui apresentada: *que formas particulares de subjetividades surdas são demandadas e produzidas nesses currículos?* Com base nos Estudos Surdos, nos Estudos Culturais e nos estudos pós-críticos do currículo² trabalho com o pressuposto de que as práticas curriculares, nomeadas como inclusivas e destinadas a esse grupo, estão constituídas pela articulação de diferentes tecnologias, estratégias e mecanismos, implicados tanto no controle dos corpos quanto na produção de modos de ser, de falar e de se comportar (PARAÍSO, 2007). Nessa perspectiva, proponho-me a investigar, por meio desta dissertação, o tipo de sujeito que esse conhecimento demanda e as relações de poder envolvidas na seleção dos conhecimentos produzidos e divulgados no currículo endereçado a esse público.

Para tal investigação, foi utilizada a lógica etnográfica de investigação como estratégia principal de pesquisa. Compreendo a etnografia como "o processo de construção de uma teoria do funcionamento de uma cultura particular, nos termos mais próximos possíveis das formas em que os membros desta cultura percebem seu universo" (ROCKWELL, 1989, p. 33). Considero essa metodologia de pesquisa uma possibilidade de (re-)construir os processos e as relações que configuram a experiência escolar, produzindo múltiplos sentidos, saberes que, ao se apresentarem como verdadeiros, concorrem para a fabricação de subjetividades surdas.

recorrentes. Das produções no período de 2006 a 1993, foram encontradas apenas sete dissertações e duas teses pesquisadas no portal CAPES a partir das palavras-chave: *educação, surdez, currículo* (SANTOS, 2000; PEDROSO, 2001; REBELO, 2002; ILLIANO, 2002; LIRA, 2003; LIMA, 2003; ALBRES, 2005; SLOMSKI, 2005; PEDROSO, 2006). No entanto, as pesquisas produzidas diferenciam-se desta dissertação tanto pela concepção de currículo que orienta suas investigações como pelo fato de que nenhuma delas traz conhecimentos sobre como funcionam as práticas curriculares distintas hoje destinadas aos/as surdos/as no Brasil.

² As teorias pós-críticas em educação, conforme explica Paraíso (2007), é um nome que tem sido dado a um conjunto de teorias que usam linguagens e ferramentas conceituais influenciadas pela filosofia da diferença, pelo pós-modernismo, pelo pós-estruturalismo, pelas teorias feministas e de gênero, pelos estudos culturais, pelo multiculturalismo, pelo pós-colonialismo, pelos estudos étnicos, ecológicos etc (Paraíso 2007). Paraíso (2005b) apresenta um esboço daquilo que as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil têm utilizado das teorias pós-críticas em geral.

Ao longo da dissertação defendo o argumento de que os currículos investigados operam in/exclusões investindo repetidamente sobre as subjetividades surdas por meio de uma divisão binária (surdo/a *versus* ouvinte) e da marcação da norma (tendo o ouvinte como o referente). Mostro, nesta pesquisa, como a conduta dos/as surdos/as nas duas classes pesquisadas, classe especial e classe comum, são conduzidas pelo discurso da *educação inclusiva* e pelo discurso da *educação de surdos/as* que circulam na escola pesquisada. Com base nesse processo, ensinam-se aos/às alunos/as surdos/as e ouvintes as formas adequadas de se constituir como sujeitos de determinado tipo.

Para apresentar o resultado da análise, esta dissertação está dividida em oito capítulos. Após uma breve introdução, no segundo capítulo – Contextualização da educação de surdos/as e aspectos metodológicos da investigação – apresento uma síntese das políticas de educação inclusiva, dos debates e das práticas educacionais diferenciadas destinadas aos/às alunos/as surdos/as. Mostro, também, a escola e as turmas investigadas. Em seguida, explico a metodologia da abordagem etnográfica adotada para a investigação na escola.

Estudos Culturais e Estudos Surdos: problematização do objeto e conceitos utilizados – é o assunto do terceiro capítulo. Nele apresento o referencial teórico dos estudos culturais e estudos surdos, e suas principais contribuições para pensar o objeto escolhido para a análise. Ressalto os conceitos de significados, cultura, poder, normalização e subjetividade utilizados para empreender as análises. Anuncio, também, o problema que norteou a pesquisa realizada.

O discurso da educação inclusiva e o discurso da educação especial são tema do quarto capítulo – Discursos da educação inclusiva e da educação de surdos/as nas práticas investigadas como modos de subjetivação dos/as surdos. Analiso aí como esses discursos, apesar de serem distintos no campo acadêmico, se constituem em uma mesma *racionalidade* na prática da escola investigada, ambos contribuindo para o processo de subjetivação dos/as surdos/as em termos terapêuticos. Nesse sentido, os discursos aqui investigados são capturados pelas mesmas redes de poder, sob a âncora do poder de normalização instituído nas discussões educacionais em torno dos sujeitos anormais.

No quinto capítulo – Incluir para normalizar? Comparação, classificação e diferenciação nas classes investigadas – analiso as técnicas fundamentais para o funcionamento dos currículos das modalidades de educação de surdos/as investigadas, constituindo um processo de normalização desses/as alunos/as, a saber: técnicas de

comparação, classificação e diferenciação. Mostro como a ação dessas técnicas não pretende que todos/as os/as alunos/as surdos/as e ouvintes sejam iguais, mas constitui todos/as - surdos e ouvintes - dentro do padrão de normalidade ouvinte, cada um ocupando o seu devido lugar no interior da norma.

Discuto no sexto capítulo – O currículo das práticas investigadas: a produção e significados sobre os/as surdos/as – as divisões operadas nos currículos investigados a fim de demarcar os espaços específicos de aprendizagem de surdos/as e ouvintes. Esses espaços, classe especial e classe comum, se distinguem por produzirem significados diferentes sobre a aprendizagem da leitura e escrita de seus/as alunos/as, engendrando práticas de compensação do déficit e correção das anormalidades, com estratégias específicas no processo de subjetivação dos/as surdos/as e ouvintes.

Para finalizar, apresento as Considerações Finais, nas quais argumento que as práticas curriculares da classe comum e da classe especial estão ligadas a um mesmo *regime de verdade* e discuto a produção, nesses currículos, de um *repertório de condutas* possíveis aos/as surdos/as e aos ouvintes por meio de técnicas normalizadoras. Levanto a questão de que as práticas curriculares da classe comum e da classe especial apesar de se constituírem, na escola investigada, como modelos distintos de educação dos/as surdos/as e ouvintes podem ser significadas como práticas de in/exclusão. Aponto, também, outras possibilidades de análise para tentarmos compreender de que forma os/as surdos/as têm sido narrados e subjetivados na contemporaneidade. Penso que esse exercício é fundamental para entendermos como a surdez se constitui na atualidade e para refletirmos sobre as propostas educacionais destinadas aos/às surdos/as. As referências concluem o trabalho.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS E ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Na contemporaneidade, a inclusão passou a ser nomeada, caracterizada e defendida explicitamente em diferentes instâncias, em múltiplos materiais e em várias partes do mundo: nos relatórios do Banco Mundial³, nos documentos da UNESCO⁴, nas políticas de educação do Brasil⁵. Nesses documentos, entende-se por inclusão “a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade” (BRASIL, 2005, p. 58). Ou seja, a remoção de barreiras que impedem a plena participação das pessoas deficientes em todas essas áreas, tais como o meio físico, a habitação e o transporte, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades de educação e de trabalho, e a vida cultural e social, permitindo-lhes assim alcançar uma qualidade de vida igual à de outras pessoas. Por meio dessa discussão, difundiu-se a defesa de uma política educacional de inclusão dos sujeitos com necessidades educativas especiais e a promoção do direito à educação, à participação e à igualdade de oportunidades de toda criança, adolescente, jovem e adulto/a (BRASIL, 2005).

Ficou expressa, nos documentos legais, a necessidade de ruptura com as práticas da *educação especial* que partia do pressuposto de que deviam existir dois sistemas de educação: o regular e o especial. O sistema especial seria um sistema de educação paralelo e destinado, exclusivamente, “aos alunos que não tivessem capacidade acadêmica para freqüentar as escolas comuns em razão de suas deficiências físicas, intelectuais, sensoriais ou múltiplas” (SASSAKI, 2005, p. 20). As práticas da educação especial consideravam que os/as alunos/as com deficiência poderiam estudar em escolas regulares desde que fossem capazes de acompanhar os/as seus/as colegas não-deficientes.

Por meio da ruptura com as práticas da *educação especial* defendia-se a difusão e a defesa da educação inclusiva. A educação inclusiva reivindicava a modificação “da sociedade (escolas, empresas, espaços urbanos etc) para atender as necessidades das pessoas” (SASSAKI, 2005, p.21). Defendia, assim, a inserção total das pessoas com

³ BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001. Luta contra a pobreza. Panorama geral. Washington, 2000; Convenção sobre os direitos da criança (Nações Unidas, 1989).

⁴ Normas Padrão das Nações Unidas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 1994); Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (Salamanca, 1994).

⁵ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96); BRASIL. Diretrizes Curriculares para a Educação Especial (Resolução CNE/CEB, n.2/2001 e Parecer CNE/CEB n.17/2001).

deficiência na rede regular de ensino, promovendo a aproximação entre a pessoa deficiente e a escola comum que deve adotar medidas de adequação às necessidades de todos/as alunos/as, deficientes ou não-deficientes. Em oposição à existência de dois sistemas de educação propunha a articulação entre os sistemas regulares e especial, transformando as escolas regulares em unidades inclusivas enquanto as escolas especiais vão se tornando centros de apoio e capacitação para professores/as e demais profissionais da escola.

Uma das diretrizes permanentemente defendida e difundida pela narrativa inclusiva consiste na significação do modelo da *escola comum* a todas as pessoas como o “ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre os alunos com ou sem deficiência e da mesma idade cronológica” (GURGEL, 2007, p. 39). Segundo Gurgel (2007) enquanto “há dez anos, quase 90% dos matriculados freqüentavam instituições ou classes especiais [...] hoje, são apenas 53% nessa situação” (GURGEL, 2007, p. 39). Para tanto, as redes estaduais e municipais em todo o Brasil estão se estruturando, de maneira diferente, para promover a inclusão vinculada à interação social e à aprendizagem.

Nesse cenário da inclusão, a educação dos/as surdos/as é um tema polêmico que comumente gera debates acalorados. Nesses debates estão, de um lado, as questões relativas ao respeito às diferenças linguísticas, à identidade surda e aos modos próprios de relação cultural (apreensão do mundo) que os sujeitos surdos têm. De outro, a preocupação com a inclusão desse grupo na comunidade majoritária atentando para que não se constitua como uma comunidade à parte, marginalizada⁶, sem desconsiderar o respeito às suas necessidades. Esse debate acaba se materializando na defesa de propostas educacionais distintas: ora as *classes comuns* em escolas regulares, e, ora, um modelo de inclusão do/a aluno/a surdo/a em escolas ou *classes especiais* (LACERDA, 2006). Permanece em aberto, portanto, e consiste em *campo de luta* na área da *educação e surdez*, qual seria o modelo em que as crianças surdas poderiam se desenvolver o mais plenamente possível. A pergunta comum, realizada nesse campo, portanto, é: onde é melhor para a criança surda ser educada, em *classes comuns* ou em *classes especiais*?

Os dois tipos de atendimento, em *classes comuns* e em *classes especiais*, são justificados pela "diversidade dos/as alunos/as, pelas suas dificuldades e diferenças"

⁶ Confira Skliar (1998), Bernardino (2000), Souza (1999), Sá (2002), Couto (1999), Fernandes (1996) e Ciccone (1996).

(GARCIA, 2004, p. 6). Os diferentes estados e municípios, com base nessa política geral, têm apresentado propostas distintas para lidar com as pessoas com deficiências nas escolas. O atendimento a alunos/as surdos/as nos sistemas de ensino de Minas Gerais e, especificamente no município de Betim, é feito por meio desses diferentes *modelos* de inclusão e de propostas para trabalhar com a surdez aqui contextualizados.

O atendimento educacional estadual aos/às alunos/as surdos/as no estado de Minas Gerais se inicia na década de 80, do século XX, com a Escola Estadual Francisco Sales, destinada ao ensino especial nas séries iniciais do ensino fundamental⁷. Até essa década, a escolarização desse grupo de alunos/as era restrita ao Instituto Pestalozzi, de caráter beneficente, e à Escola Santa Inês, de iniciativa particular. Com o passar dos anos, à iniciativa de Educação Especial destinada aos/às alunos/as surdos/as, que permanece até a presente data, somaram-se outras experiências de educação de surdos/as na rede estadual de ensino de Minas Gerais e nas redes municipais da região metropolitana de Belo Horizonte. Foram criadas classes especiais em escolas regulares, destinadas ao ensino de grupos de alunos/as surdos/as, classes comuns compostas de alunos/as sem e com deficiência e classes compostas de alunos/as com deficiência em escolas especiais. Duas dessas diferentes práticas são objeto de estudo desta investigação que estuda, portanto, os processos de subjetivação dos/as surdos/as demandados e produzidos nas práticas curriculares da classe comum e da classe especial. Elas serão apresentadas a seguir.

2.1 O atendimento a alunos/as surdos/as nas escolas municipais de Betim

A investigação realizada para esta dissertação foi feita de modo a acompanhar e analisar duas práticas curriculares destinadas aos/às alunos/as surdos/as realizadas no município de Betim: a prática curricular em que esse aluno surdo é incluído em uma *classe comum* e a prática curricular destinada apenas a alunos/as surdos/as. São as chamadas *classes especiais*. Nessa, alunos/as surdos/as são separados/as dos/as demais alunos/as da escola em uma turma.

A escolha do sistema de ensino de Betim se justifica pelo fato de que trabalhei por cinco anos como professora de alunos/as surdos/as nesse município. Foi por meio dessa minha prática profissional que pude me inserir nas questões do campo da *educação e*

⁷ Essas informações foram obtidas em entrevista com Daisy Garcia – coordenadora do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez/CAS-MG.

surdez o que justificava o meu interesse em realizar a pesquisa aqui proposta neste município. Essa minha inserção no município de Betim como docente também facilitou a minha entrada no campo e a autorização dos/as sujeitos da pesquisa para a realização desta investigação. Além disso, nesse município, encontrei as duas práticas de educação de surdos/as em uma mesma escola. Assim, pude acompanhar os dois modelos tão debatidos no campo da educação de surdos/as na mesma escola: a convivência de surdos/as entre si, em *classe especial*, e a convivência entre surdos/as e ouvintes na *classe comum*.

O município de Betim concentra suas práticas e propostas de educação para os/as alunos/as deficientes no Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva Rafael Veneroso – CRAEI RV – um setor público da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Betim, com a especificidade de atendimento à Educação Inclusiva (BETIM, 2007). A atuação do CRAEI RV consiste em ações que vão desde o diagnóstico e encaminhamento até suportes específicos aos/às alunos/as com necessidades educacionais especiais: cegos/as, surdos/as, com disfunção neuromotora, deficientes físicos, mentais, de condutas típicas, emocionais e sociais. Além disso, propicia também o apoio às famílias e à formação continuada dos/as profissionais que atuam no processo de inclusão.

A política de educação inclusiva em Betim, iniciada em 2001, deriva suas ações do programa federal Educação Inclusiva – Direito à Diversidade. Esse programa tem o objetivo de:

“realizar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares” (BRASIL, 2005, p. 9).

Quanto à inclusão de alunos/as surdos/as no município de Betim, essa ocorre, na maioria dos casos, em classes especiais de escolas regulares, ou seja, em classes compostas somente de alunos/as surdos/as em que a comunicação se dá principalmente por meio da Libras. Em geral, professores/as e estagiários/as capacitados/as para a comunicação por meio da Libras compõem a equipe de trabalho para o atendimento às classes de surdos/as. É importante registrar que, embora a legislação federal proponha como preferencial o modelo da inclusão em classes comuns (Lei n. 9.394/1996, cap. V., art. 58), com o ensino de surdos/as e ouvintes em uma mesma turma, a maioria das

escolas municipais de Betim tem realizado o ensino de surdos/as em classes especiais, com atendimento exclusivo às crianças surdas.

Essa prática de inclusão dos/as alunos/as surdos/as em classes especiais é sustentada por resoluções internacionais divulgadas por meio da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (UNESCO, 1994). No documento resultante desta conferência, intitulado Declaração de Salamanca, afirma-se que as políticas educacionais deveriam levar em consideração as diferenças e situações individuais, considerando, por exemplo, as necessidades particulares de comunicação dos/as surdos/as e das pessoas surdo-cegas. Reivindica-se, assim, a garantia de que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua, a língua de sinais, e conclui-se que “a educação deles/as pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou em classes especiais em escolas regulares” (UNESCO, 1994, tópico 19, subtítulo II).

Como desdobramento desses argumentos apresentados na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), desenvolveu-se uma defesa da educação dos/as surdos/as em classes especiais ou escolas especiais. Apesar de essa proposta apresentar uma contradição com relação ao princípio geral da inclusão, que orientava que todas as escolas e todas as classes “deveriam acomodar todas as crianças independente (sic) de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (UNESCO, 1994, tópico 3, introdução), os argumentos relativos à língua diferenciada e as especificidades de comunicação dos/as surdos/as se mostravam mais persuasivos. Esse fato gerou uma dificuldade em encontrar propostas de inclusão educacional de surdos/as nessa modalidade de classe comum.

No ano de realização da pesquisa de campo para esta dissertação havia 105 alunos e alunas surdos/as matriculados/as no município, estando eles/as organizados/as em oito turmas de acordo com a proposta de organização do espaço/tempo em ciclos de formação humana vigente na Secretaria Municipal de Educação. Essas turmas de surdos/as situam-se em três escolas municipais e em uma escola estadual. O desenvolvimento do trabalho pedagógico com os/as alunos/as surdos/as está orientado segundo um enfoque bilíngue. Nesse enfoque, se introduz a questão do acesso dos/as surdos/as a duas línguas, a saber: à língua de sinais e à língua portuguesa em sua modalidade oral e escrita (SKLIAR, 1998). Isso, no entanto, não diminui a realização do trabalho de estimulação da oralidade e de formas de comunicação alternativas, tais como a leitura labial, gestos e mímicas. Além dos/as alunos/as atendidos/as em classes

especiais, havia um número reduzido de alunos/as surdos/as em classes comuns, sendo que a maioria desses/as cursava os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Apresento a seguir a escola e as duas classes destinadas aos/às surdos/as e a ouvintes observadas durante a realização da pesquisa.

2.2 A escola de educação de surdos/as e ouvintes investigada

As observações empreendidas por esta pesquisa foram realizadas em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental do município de Betim, que chamarei aqui de *Escola Luz do Saber*. A instituição foi fundada inicialmente pelo poder público estadual e, desde 1998, foi realizada sua municipalização. Portanto, nos últimos onze anos a escola é gerida pela rede municipal de educação de Betim e, no ano de 2008, ano de realização desta pesquisa, atendeu crianças de seis a dez anos⁸, nos turnos da manhã e tarde, organizadas nos primeiros e segundos ciclos de formação humana do Ensino Fundamental. O nome fictício *Luz do Saber*, atribuído à escola, foi inspirado em seu logotipo que consiste em um livro aberto, iluminado pelos raios de sol, com letras do alfabeto sobrepostas, como mostra a figura 1.



Figura 1 – Logotipo da escola

Fonte – Atividade avaliativa de língua portuguesa realizada na classe especial.

A instituição está localizada no Bairro Angola e pertence à Regional Norte. Os bairros pertencentes a essa regional são circunvizinhos à região central do município de Betim. No bairro em que se encontra a Instituição encontram-se importantes serviços de educação, saúde, comércio e lazer. Na região localiza-se uma Universidade, o Hospital Regional, um *shopping center* e um ginásio poliesportivo. Além disso, todas as ruas são pavimentadas e iluminadas e há inúmeras linhas de ônibus. A população dessa região é

⁸ No ano de 2009 foi ampliado o público-alvo da Instituição passando a oferecer turmas de 1º, 2º e 3º ciclos que corresponde aos/às alunos/as de 6 a 12 anos de idade.

considerada, em sua maioria, pertencente à classe média, com renda entre 4 a 15 salários mínimos.

A *Escola Luz do Saber*, em 2008, tinha aproximadamente 250 alunos/as matriculados/as no turno da tarde, de 13h às 17h, distribuídos em onze turmas distintas. Havia nove classes comuns, com aproximadamente 25 alunos/as cada, organizadas da seguinte forma: uma turma de primeiro ano do primeiro ciclo (alunos/as de seis anos), duas turmas de segundo ano do primeiro ciclo (alunos/as de sete anos), duas turmas de terceiro ano do primeiro ciclo (alunos/as de oito anos), duas turmas de primeiro ano do segundo ciclo (alunos/as de nove anos) e duas turmas de segundo ano do segundo ciclo (alunos/as de dez anos).

Havia ainda na Instituição duas classes especiais para surdos/as referentes ao 1º e 2º ciclos, com aproximadamente dez alunos/as surdos/as cada. A enturmação dos/as alunos/as surdos/as nas duas classes especiais era de responsabilidade do Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva, órgão da Secretaria de Educação da Prefeitura de Betim. Para a enturmação eram observados, não apenas o critério da idade, mas também o histórico escolar do/a aluno/a e, principalmente, o nível de aprendizagem. Dessa forma, em cada classe especial havia uma variação de até quatro anos nas faixas etárias dos/as alunos/as.

A equipe responsável pela gestão da Escola, no turno da tarde, era composta de uma diretora, uma vice-diretora e duas pedagogas, cada uma delas responsável por um ciclo de formação humana. Além das professoras regentes de cada uma das onze turmas, com formação mínima de magistério em nível médio, a Escola contava ainda no seu corpo docente com as professoras de aulas especializadas, compostas pelas professoras de informática, de educação física, de artes e de geografia-história. Entre os demais profissionais da Instituição havia aqueles responsáveis pelos serviços gerais, pela secretaria escolar e pela biblioteca escolar. Contava ainda a instituição com um grande número de estagiários/as, alunos/as que estavam cursando o ensino médio em escolas do município, que eram responsáveis por acompanhar cada um dos/as alunos/as com necessidades educativas especiais matriculados/as na Instituição.

As dependências da *Escola Luz do Saber* são amplas e estão em bom estado de conservação. O prédio é composto de dois pavimentos sendo que, no primeiro, à esquerda estão localizadas a sala de vídeo, a biblioteca, a secretaria, a sala dos/as professores/as, as salas da direção e da coordenação e dois banheiros, um masculino e

um feminino para os/as funcionários. À direita, no primeiro pavimento, estão situadas a cantina, uma área coberta com bancos e mesas para os/as alunos/as realizarem suas refeições, bebedouros, os banheiros masculino e feminino para uso dos/as alunos/as e um almoxarifado. Ainda nesse primeiro pavimento há duas salas de aulas destinadas às *classes especiais*. As demais salas de aula, para as *classes comuns* e a sala de informática estão localizadas no segundo pavimento, ao qual se tem acesso por meio de uma rampa e escada.

Entre as dependências utilizadas para o lazer e a prática de esportes há um parquinho e uma quadra coberta na Instituição. O parquinho permanece trancado durante o período de aula, de modo que os/as alunos/as só têm acesso a esse espaço com a supervisão de um educador. A quadra coberta é utilizada durante as aulas de educação física e em alguns eventos da Instituição, como a festa junina e a exposição de trabalhos desenvolvidos pelas turmas. Há uma arquibancada ao fundo dessa quadra, além de vestiários masculinos e femininos ao lado. Todos os espaços no entorno do prédio eram utilizados pelos/as alunos/as no momento do recreio.

Em relação à rotina da escola, posso dizer que parte dela era bem padronizada, como horário de entrada, saída, lanche e horários das aulas especializadas, outra era flexível e definida por cada docente. Na entrada os/as alunos/as eram recebidos/as no pátio e deveriam, logo no início da aula, se organizar em filas, de meninos e meninas de uma mesma turma. Nesse primeiro momento, a diretora ou a vice-diretora eram responsáveis pela acolhida dos/as alunos/as, conduzindo orações, divulgando alguns informes e, às sextas-feiras, era cantado o Hino Nacional. Após esse ritual, as crianças iam em filas guiadas pela professora regente, para suas salas, onde seriam iniciadas as atividades do dia. Na saída, cada professora permanecia com sua turma em sala até o momento em que soava o sinal indicando o final do período de aula. A partir do sinal, os/as alunos/as dirigiam-se em fileiras até o portão onde os/as pais, mães e/ou responsável os/as aguardavam.

Essa escola foi escolhida após uma conversa com uma pedagoga e uma fonoaudióloga do Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva. Os critérios iniciais que levaram à seleção dessa instituição foram o fato de a escola ter uma longa tradição de atendimento a alunos/as surdos/as e ser a única instituição pública do município que atendia crianças surdas, em classes especiais, no 1º ciclo do ensino fundamental. A escolha do recorte de análise de práticas educacionais do primeiro ciclo

do ensino fundamental justifica-se pelo fato de que, no início dessa etapa de ensino, começam os embates em torno das diferenças/deficiências no processo de desenvolvimento da linguagem e na habilidade de comunicação das crianças surdas. Ao iniciar o processo de escolarização, os/as alunos/as surdos/as demonstram trajetórias educacionais e terapêuticas diversas, diferentes experiências de convivência e participação na sociedade relacionadas às possibilidades de comunicação com surdos/as e com ouvintes.

O segundo critério que motivou a escolha dessa escola para a investigação foi o fato de ter sido iniciada, em 2008, a modalidade de inclusão de um aluno surdo na classe comum. Assim, a *Escola Luz do Saber* vivenciava duas práticas distintas de inclusão educacional de surdos/as: a educação de surdos/as em uma *classe comum* e mista de segundo ano do primeiro ciclo (que atendia um aluno surdo e alunos/as ouvintes) e a educação de surdos/as em uma *classe especial*, também de primeiro ciclo, cujo atendimento se restringia apenas a crianças surdas. Considerei relevante investigar, nessa escola, as duas práticas curriculares que vêm sendo destinadas aos/às surdos/as na contemporaneidade e que têm sido alvo de discussões e embates no campo de educação e surdez (BOTELHO, 2002; LACERDA, 2006; DAMÁZIO, 2007).

Foram objeto de investigação, portanto, duas classes de 1º ciclo que realizavam o atendimento a crianças surdas em modalidades distintas de inclusão, classe especial e classe comum. As informações registradas e analisadas nesta dissertação foram obtidas por meio de observações em aulas de diferentes disciplinas no ano de 2008. Fizeram parte da pesquisa, então, três professoras regentes e três professoras das aulas especializadas, a saber, educação física, informática, geografia-história e artes.

Na classe especial investigada foram observadas duas professoras regentes: Maria⁹, que atuou nessa classe durante o primeiro semestre, e Diana que lecionou nessa mesma classe, no segundo semestre, substituindo a professora Maria. Essas professoras foram responsáveis pelas aulas de todas as áreas do conhecimento, exceto educação física e informática que eram ministradas por professoras especializadas. As professoras das aulas especializadas também lecionavam essas mesmas disciplinas na classe comum.

A classe comum investigada contava com uma professora regente a mais que a classe especial. Nessa classe foi observada uma professora regente (Estela) e a

⁹ Esses e todos os outros nomes são fictícios de escolha da pesquisadora.

professora regente Auxiliadora. Estela era responsável pelas aulas de língua portuguesa, matemática e ciências, permanecendo o maior tempo com a turma e Auxiliadora ministrava as aulas especializadas de geografia-história e artes. Essas duas professoras trabalhavam em parceria no ensino dos conteúdos curriculares na classe comum.

Com relação à linguagem, as modalidades distintas de inclusão de surdos/as – em classe comum e em classe especial – se diferenciavam. Na classe comum, a comunicação entre os/as ouvintes e o aluno surdo se dava, exclusivamente, por meio da língua portuguesa em modalidade oral. Já na classe especial utilizava-se prioritariamente a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – de modalidade visual e gestual para a comunicação entre os/as surdos/as e a professora ouvinte. Contava, pois, com professoras, com formação em Língua Brasileira de Sinais, capacitadas para a comunicação por meio dessa língua distinta.

Além das docentes, havia nas duas classes investigadas um total de quatro estagiários/as. De acordo com a política de educação especial e inclusiva do município de Betim, os/as estagiários/as trabalhavam ao longo do ano letivo para dar suporte aos/às professores/as nas atividades diárias com os/as alunos/as com deficiência¹⁰. Os/as estagiários/as eram estudantes do ensino médio, moradores do município, com idades entre dezesseis e dezoito anos. Nessa política, considera-se que eles/as exercem “papel importante para que a inclusão ocorra de forma efetiva”¹¹.

Os/as estagiários/as eram pensados/as como uma alternativa às demandas que surgiam com a presença de alunos/as surdos/as e alunos/as com outras deficiências em escolas regulares. Do total dos quatro estagiários/as observados, três permaneciam na classe especial sendo responsáveis por acompanhar alunos surdos considerados com dificuldades acentuadas de aprendizagem. Outra estagiária permanecia na classe comum para acompanhar o aluno surdo durante a execução das atividades propostas. Eles/elas seriam um suporte necessário ao/à docente já que este/a “precisa dar atenção também ao restante da turma e promover a interação entre todos”¹². Deveriam, portanto, intervir para que o/a aluno/a com deficiência pudesse se desenvolver melhor em sala de aula, sendo o elo entre o/a aluno/a deficiente e o/a professor/a.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.tribunadebetim.com/html/modules/news/article.php?storyid=3396>>. Acesso em 26 jan. 2010.

¹¹ Disponível em: <<http://www.tribunadebetim.com/html/modules/news/article.php?storyid=3396>>. Acesso em 26 jan. 2010.

¹² Disponível em: <<http://www.tribunadebetim.com/html/modules/news/article.php?storyid=3396>>. Acesso em 26 jan. 2010.

No entanto, essa prática educativa em parceria com os/as estagiários/as era problematizada nos dois contextos investigados. Foi possível observar que a maioria desses/as estudantes não tinha formação adequada para atuar na inclusão escolar e, muitas vezes, eram considerados/as os únicos responsáveis para o desenvolvimento de ações educativas com os/as alunos/as com deficiência. Reclamava-se da “postura permissiva e da falta de autoridade e maturidade do/a estagiário/a”¹³ que frequentemente não era obedecido pelos/as alunos/as e destacava-se o problema da presença constante do estagiário que “poderia levar o/a aluno/a a uma dependência de sua ajuda”¹⁴, comprometendo o desenvolvimento educacional da criança. Além disso, refletia-se sobre a precariedade do trabalho conjunto entre professores/as e estagiários/as, pois os/as professores/as algumas vezes não conseguiam planejar atividades para os/as alunos/as que eram acompanhados/as por estagiários/as deixando os/as alunos/as ociosos/as.

Em relação às crianças, participaram da observação na classe especial nove alunos/as: seis meninos e três meninas com idades entre seis e dez anos. Foi observado que, na escrituração escolar, os/as alunos/as surdos/as estavam distribuídos/as em diferentes turmas adequadas à sua idade, ou seja, cada um/a era incluído nos diários de diferentes classes comuns. Não havia nenhum registro escolar que comprovasse a existência da classe especial, o que tornava essa turma invisível em termos legais. Essa prática era comum em outras escolas do município que contém classes especiais de atendimento aos/às surdos/as e era autorizada pelos órgãos gestores da educação do município.

Já, na classe comum, havia vinte e cinco alunos/as: quinze meninos e dez meninas, sendo vinte quatro alunos/as ouvintes com idades entre seis e sete anos e um aluno surdo com idade de oito anos. O aluno surdo não era registrado no diário de classe dessa turma, pois sua idade não era compatível com a faixa etária correspondente à turma de 2º ano de primeiro ciclo. Ele constava em diário de uma classe de alunos/as de oito anos, referente ao 3º ano do primeiro ciclo. O registro dos demais alunos/as da classe comum era fidedigno, sendo que, além da idade, outro critério fundamental para agrupar esses/as alunos/as era a dificuldade de aprendizagem.

¹³ Trechos de fala de Estela, professora da classe comum, em conversa informal. Informações do diário de campo, em 08/05/2008.

¹⁴ Trecho de fala de Estela, professora da classe comum, em conversa informal. Informações do diário de campo, em 10/04/2008.

Todos/as alunos/as da classe comum investigada já estavam na escola desde anos anteriores e foram avaliados como alunos/as que necessitavam de uma intervenção específica, pois não alcançaram níveis satisfatórios de aprendizagem. Era recorrente na escola o agrupamento dos/as alunos/as por níveis de aprendizagem, constituindo as turmas mais fortes e as turmas fracas ou *turma problema*. Era em uma turma fraca, com alunos/as ouvintes com dificuldades de aprendizagem, concentradas principalmente nas áreas de alfabetização e letramento, em que estava incluído o aluno surdo.

Foram com essas 34 crianças e seus/suas docentes que convivi nos meses de abril a dezembro de 2008, por meio da observação diária do espaço e das práticas escolares. Foram pessoas que se mostraram interessadas pela pesquisa e permitiram que suas experiências fossem registradas, reunidas e analisadas. As educadoras viram-se capturadas pela problematização da prática escolar de orientação inclusiva, pela persistência das lacunas e questões e pelo interesse em debater tais temáticas. Apesar do incômodo gerado pela presença da pesquisadora, comum em outras pesquisas de cunho etnográfico¹⁵, foi desenvolvido um sentimento de cumplicidade entre as docentes, as demais profissionais da escola e a minha ação como pesquisadora em prol do questionamento das formas como a inclusão vem sendo pensada e viabilizada entre nós, educadoras da rede municipal de Betim, e em nossas escolas. Foi a partir desse registro que pude analisar as duas práticas destinadas à inclusão dos/as alunos/as surdos/as da rede municipal de Betim e apreender os modos de subjetivação dos/as surdos/as em ação nesses currículos. Apresento a seguir as escolhas metodológicas que subsidiaram a produção desta dissertação.

2.3 Metodologia e procedimentos metodológicos

A metodologia de pesquisa utilizada nesta dissertação baseou-se na etnografia como uma “lógica de investigação” (GREEN et. al., 2005, p. 14) aplicada nas pesquisas

¹⁵ Esse incômodo foi percebido em diferentes momentos quando as professoras ou outros/as profissionais da escola me questionavam sobre o conteúdo das informações que eram registradas no diário de campo, ou pediam para que determinados episódios e/ou falas não fossem registradas. Havia também um incômodo com a minha análise e possível conclusão e comparação acerca do exercício da docência nas salas de aula. As professoras, em alguns momentos, questionavam a adequação ou inadequação de determinadas práticas e solicitavam a minha ajuda, como o fez Estela, para análise dos níveis de aquisição da leitura e da escrita de seus/as alunos/as, e Maria, para apresentação do Hino Nacional em Libras. A minha presença também causava estranhamento por parte dos/as alunos/as que demonstravam certa agitação e curiosidade durante o período desta pesquisa. Esse estranhamento dos/as alunos/as foi contornado pela professora Estela que me abordava na classe comum como se fosse uma aluna como as demais crianças.

educacionais orientadas por teorias da cultura. Essa lógica de investigação no campo educacional caracteriza-se por considerar a escola como espaço social e terreno cultural onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados. Nesta dissertação, a lógica de investigação etnográfica é entendida como "o processo de construção de uma teoria do funcionamento de uma cultura particular, nos termos mais próximos possíveis das formas em que os membros desta cultura percebem seu universo" (ROCKWELL, 1989, p. 33).

Alguns posicionamentos teóricos fundamentais para a constituição de uma lógica de investigação etnográfica são oriundos do campo da etnografia educacional. A etnografia educacional, apesar de constituir uma das formas prediletas para o estudo da escola e da escolarização (ROCKWELL, 1989), "é um campo de investigação relativamente novo" (BUENO, 2007, p. 472). Costuma-se tomar os anos 1960 como marco inicial de seu desenvolvimento, pois é a partir de então que, especialmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, essa abordagem ganha crescente adesão na pesquisa educacional (BUENO, 2007). Já nos anos 1980, a etnografia educacional avançou a passos largos por meio de uma diversidade de orientações e perspectivas teóricas (BUENO, 2007). Desde então, o estudo de práticas culturais e a centralidade do conceito de cultura, em algum dos seus múltiplos sentidos, consistem em ponto comum das diferentes perspectivas teóricas que fazem uso da etnografia educacional, (GREEN et. al., 2005).

As pesquisas educacionais que se baseiam na etnografia como lógica de investigação trazem em comum o desafio de realizar uma *costura* interdisciplinar a fim de construir um modelo, uma reunião, um enfoque integrado da cultura e das práticas da vida na sala de aula (FONSECA, 1999). A investigação se orienta para a tarefa de buscar maneiras de identificar o que os membros precisam saber, utilizar, produzir e prever, a fim de nortear suas participações no dia a dia de suas ações sociais (GREEN et. al., 2005). Pode-se afirmar, então, que esse processo é "aberto e artesanal" (ROCKWELL, 1989, p. 50). Cada estudo produzido por meio dessa lógica etnográfica é apenas uma lente conceitual para se olhar a cultura da escola com a qual escolhemos focalizar as informações obtidas.

O olhar do/a pesquisador/a tem, em um pensamento pós-crítico, um papel fundamental, pois "é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui" (VEIGA-NETO, 2002, p. 30). Isso significa que somos parte daquilo que analisamos, ou seja, por meio desses olhares criamos os problemas do mundo que serão

nomeados, ordenados, classificados, interpretados e explicados (VEIGA-NETO, 2002). Essa função importante do olhar também é destacada na etnografia como lógica de investigação. Fonseca (1999) argumenta a existência de etapas importantes para a metodologia etnográfica, dentre elas: o estranhamento (de algum acontecimento do campo) e a desconstrução (dos estereótipos preconcebidos). Dessa forma, a pesquisa etnográfica fundamenta-se na “originalidade do olhar” (COSTA, 2002, p. 152). O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele. Nesta pesquisa, esses desdobramentos do método etnográfico, propostos por Costa (2002), são importantes, entre outras coisas, pela sua capacidade de tornar estranho o que nos é familiar e de levar o/a observador/a, pelo ato de olhar, a se demorar sobre o observável para o descrever e problematizar.

Como afirma Santos (2005), a perspectiva etnográfica e o trabalho do/a etnógrafo/a visam “rejeitar as descrições holísticas interrogando-se acerca dos limites de sua capacidade de conhecer o outro, ao mesmo tempo em que procura expor suas dúvidas e o caminho que o levou à interpretação, sempre parcial” (SANTOS, 2005, p. 15). Além disso, essa perspectiva metodológica permite desconstruir premissas e hipóteses que assumem, com frequência, o papel de verdades no campo da *educação e surdez* e possibilita a construção de outras narrativas para o entendimento das dinâmicas culturais, educacionais e curriculares no âmbito da surdez.

Certos procedimentos, comuns a estudos etnográficos, foram fundamentais para a obtenção, manipulação e registros das informações da pesquisa qualitativa realizada. Para apreender o processo de produção de subjetividades surdas nas práticas curriculares investigadas, realizei uma pesquisa de campo em uma escola pública municipal que atende exclusivamente as séries iniciais do ensino fundamental. Nesta pesquisa de campo busquei registrar e mapear os processos de subjetivação dos/as surdos/as produzidos nos currículos da classe especial e da classe comum.

A observação participante se constitui em um importante procedimento para esta pesquisa de campo. Isso porque tal procedimento permite “interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos” (ROCKWELL, 1989, p. 39), por meio do qual as informações são recolhidas de forma sistemática. Nesta pesquisa, a observação participante possibilitou a descrição da escola e o registro do cotidiano das salas de aula. As observações foram realizadas em salas de aula regulares, em duas classes do primeiro ciclo do ensino fundamental em uma escola municipal de Betim que realiza o atendimento a crianças surdas em modalidades distintas, quais são: *classes especiais* e

classes comuns de atendimento educacional no ensino regular. As observações ocorreram durante as aulas de diferentes disciplinas, no ano 2008.

O uso dos procedimentos etnográficos de observação permitiu obter informações acerca dos campos social e cultural nos quais são construídos os jogos de poder e de verdade da instituição escolar. Foi fundamental para mapear o currículo nas duas práticas de educação de alunos/as surdos/as procurando evidenciar o que é dito sobre a inclusão dos/as surdos/as, sobre os/as surdos/as e que modos de ser surdo/a que esses contextos diferenciados procuram instituir.

As informações obtidas por meio da observação do cotidiano escolar desses dois modelos de educação de alunos/as surdos/as foram registradas em diário de campo. O caderno de campo é um dos instrumentos de sistematização mais difundidos da perspectiva etnográfica de investigação. Esse instrumento foi utilizado para “orientar e registrar a observação, e também para classificar as informações levantadas” (ROCKWELL, 1989, p. 39). Neste registro em caderno de campo estive atenta às informações detalhadas as quais foram posteriormente analisadas com base nos conceitos e na fundamentação teórica pertinentes a esta pesquisa. Conduzi este estudo, por conseguinte, com base nos procedimentos abaixo descritos, mas estabelecendo a necessidade de refletir permanentemente sobre as escolhas feitas, de acordo com o desenvolvimento da pesquisa.

Observações na escola: Realizei observações participantes em duas classes do primeiro ciclo do ensino fundamental, uma *classe comum* e uma *classe especial*. As observações foram efetuadas a fim de analisar que formas de subjetividades surdas são demandadas e produzidas nos currículos dessas classes. A fim de mapear os currículos, registrei, também, as diferentes atividades e os diversos textos escolares que se mostraram úteis a esta investigação.

Entrevistas: Foram realizadas entrevistas individuais e semiestruturadas com os/as professores/as com a finalidade de aprofundar as questões observadas no cotidiano da investigação. Além de conversas informais com alunos/as, professores/as e demais profissionais da escola. Busquei nos diversos relatos as regularidades, as significações compartilhadas sobre o ser surdo/a com seus pontos de fuga, suas figuras emblemáticas e sua moldura. As questões da pesquisa e os objetivos desta investigação nortearam as entrevistas e as conversas empreendidas.

É importante ressaltar que, antes da realização da pesquisa e das entrevistas, foi apresentado a cada participante – pais e mães dos/as alunos/as, diretores/as,

professores/as e demais sujeitos da pesquisa – um termo de consentimento livre e esclarecido, acerca dos propósitos da pesquisa da qual participaram, para que pudessem assinar. Como previamente combinado, o sigilo da pesquisa por meio da não identificação nominal dos/as seus/suas participantes foi mantido. Assim, todos os nomes apresentados nesta pesquisa são fictícios. Todo o material de obtenção de informações produzido durante a pesquisa será preservado por cinco anos sob a minha responsabilidade. Decorrido cinco anos da realização desta pesquisa as gravações em áudio e os diários de campo serão destruídos.

As informações obtidas por meio das observações e das entrevistas foram agrupadas de acordo com os critérios e unidades analíticas estabelecidas ao longo da pesquisa. Com os referenciais teóricos e os conceitos-centrais selecionados busquei analisar como os currículos funcionavam como práticas produtivas de alunos/as surdos/as e alunos/as ouvintes. O currículo foi concebido como instância de produção, pois, por ser uma linguagem, ao nomeá-los/as, os/as expressa, os/as caracteriza e os/as institui como determinados tipos de sujeitos, objetos e realidades.

Se a prática *linguajeira* dos currículos investigados os/as fabricou foi também pela linguagem que procurei problematizá-los. Isso implica considerar que a própria descrição e análise dos currículos e de suas práticas produtivas é algo realizado nesta dissertação de modo instável e provisório. Em síntese, a análise empreendida e apresentada por meio desta dissertação é aqui tida como um olhar, um caminho entre tantos possíveis de percorrer que foram produzidos por meio da abordagem teórica escolhida para esta pesquisa. O campo teórico e os conceitos fundamentais para a investigação aqui apresentada serão discutidos no capítulo a seguir.

3 ESTUDOS CULTURAIS E ESTUDOS SURDOS: PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO E CONCEITOS UTILIZADOS

Neste capítulo apresento o campo teórico e os conceitos fundamentais para a presente investigação. O objetivo é explicitar as escolhas teóricas que subsidiaram a produção desta dissertação, desde a elaboração do problema até a sua finalização. Esta pesquisa se aproxima de investigações que utilizam como referencial teórico as produções dos Estudos Culturais no campo da educação e surdez, nomeados por alguns pesquisadores como Estudos Surdos, que têm como traço marcante a articulação de conceitos de Michel Foucault com o campo de estudos pós-críticos em educação. Para tanto, inicio este capítulo apontando os diferentes conflitos nas produções da educação e surdez referentes à temática da inclusão escolar dos/as surdos/as. Em seguida, discuto os conceitos de currículo, práticas de significados, cultura, poder, normalização e subjetividade, mostrando como eles auxiliaram na problematização das práticas curriculares diferenciadas de educação de surdos/as que circulam em uma escola da rede municipal de Betim. Mostro também como esses conceitos se constituíram em ferramentas fundamentais para interpretar as informações coletadas.

3.1 A educação dos/as alunos/as surdos/as como campo de luta: os diferentes conceitos e *modelos* de inclusão escolar

As propostas educacionais destinadas às pessoas surdas estão envolvidas em debates em torno de dois conceitos distintos de inclusão escolar e disputas significativas nas quais dois grupos se destacam. O primeiro compreende a inclusão como a prática de educação de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – “em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos/as alunos/as sejam satisfeitas” (KARAGIANNIS, STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 21). Defende, assim, a escolarização de surdos/as em turmas mistas, juntamente com ouvintes da mesma idade, contrapondo-se à separação das pessoas com essa deficiência em serviços e modalidades educacionais especiais (LIMA, 2007). Autores/as como Damasio (2007), Schneider (2006) dentre outros, partem do pressuposto de que “o convívio com pessoas diferentes possibilita aos surdos construir uma relação de respeito, compreensão e crescimento intelectual livre” (SCHNEIDER, 2006, p.17).

O segundo grupo discute a inclusão escolar como um exercício de poder (SKLIAR, 1999a e 1999b; LOPES, 2007a; VEIGA-NETO e LOPES, 2006; PINTO, 1999 dentre outros/as). Essa compreensão rompe as fronteiras da inclusão/exclusão afirmando que ambos os processos “formam parte de um mesmo sistema de representações e de significações políticas; fazem parte da mesma matriz de poder” (SKLIAR, 1999b, p. 19). Compreende-se, assim, que, tal como as relações de poder, as fronteiras de inclusão e exclusão não são fixas e se constituem por meio de relações de dominação na qual “quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui” produz representações, sentidos e institui realidades (COSTA, 2003, p. 42). Autores como Veiga-Neto e Lopes (2006) afirmam que, nas práticas de inclusão escolar, que hoje vêm configurando o campo da educação, os/as ouvintes atribuem significados aos/às surdos/as e, a partir disso, decidem se eles/as participam ou não dos espaços escolares junto com aqueles/aquelas considerados/as *normais*. O modelo da inclusão escolar de surdos/as em classes especiais, um contexto de relação entre pares surdos, é apontado como uma alternativa a esse processo de dominação.

Nesses embates, as discussões em torno da educação de surdos/as ocorrem, quase sempre, formulando um insistente questionamento: incluir os surdos nas classes comuns ou deixá-los na classe especial? A crítica ao discurso dominante de *inclusão total* produz uma defesa das classes especiais. A aparente oposição entre escola especial e escola comum somente remete a um aspecto que é o da institucionalização ou, dito de outro modo, o da localização – melhor ou pior dos deficientes nos sistemas de ensino oficiais e não oficiais (SKLIAR, 1999b). No entanto, para além das disputas em relação às fronteiras e às localizações dos/as alunos/as surdos/as, persistem dúvidas e desconfianças em relação à inclusão de alunos/as deficientes, pois há aqueles/aquelas que denunciam o “desmonte da educação especial [traduzido pelo fechamento das classes e escolas especiais,] como uma das estratégias para atender a interesses econômicos, pois tais serviços costumam ser onerosos”, gerando incertezas e reações contrárias às ideias inclusivas (CARVALHO, 2006, p. 27).

Pensar a inclusão como um campo de luta possibilita entender que todos os que fazem parte desse campo têm o que dizer, o que propor e com o que discordar. Contudo, penso que, se não é o caso de glorificar a inclusão, também não se trata de simplesmente rejeitá-la. Como em qualquer outra questão social, é preciso sempre “examinar detida e cuidadosamente os elementos que estão em jogo, em termos de suas proveniências e

emergências, articulações, superposições, especificidades, efeitos” (VEIGA-NETO e LOPES, 2006, p. 83). É isso que procurei fazer com a pesquisa aqui apresentada.

Compreendo, nesta dissertação, que inclusão e exclusão não são produtos de causa e consequência. O fato de ser surdo e não ouvir não significa estar excluído do mundo auditivo. Além disso, a protetização¹⁶ ou a oralização não garantem a inclusão. Em uma rede de poder, os discursos deslocam-se, fragmentam-se, constituindo-se em outras formas de poder e representação. Aquilo que deve ser posto em discussão não é o caráter binário das políticas de inclusão/exclusão, mas os argumentos, as condições de possibilidade que fundamentam as práticas nomeadas como inclusivas como também quais os significados e representações que se produzem e reproduzem nessas propostas.

Esses significados e formas de compreender a educação de surdos/as perpassam as duas modalidades de inclusão de surdos/as, descritas anteriormente: inclusão de surdos/as em *classes especiais* e em *classes comuns*. A perspectiva da convivência com a diferença linguística em ambientes educativos regulares pode ser vivenciada em classes e/ou escolas especiais e em classes comuns. Se, por um lado, “nada nos garante que a escola de surdos seja o lugar adequado para educarmos crianças, jovens e adultos surdos, [por outro, com] a escola de ouvintes também não teremos nenhuma garantia” (LOPES, 2007b, p. 85).

Tentando participar dessas polêmicas em torno da educação de surdos/as procuro, por meio da investigação aqui proposta, compreender como funcionam os processos de subjetivação nas práticas curriculares distintas dedicadas aos/às estudantes surdos/as. São os conceitos centrais para esta investigação que passo a apresentar no tópico que se segue.

3.2 Apresentação do problema de pesquisa e dos conceitos importantes para empreender a análise

Dado o objetivo desta dissertação – “Investigar os processos de subjetivação dos/as surdos/as nos currículos de duas modalidades de educação, classe especial e classe comum, da rede municipal de Betim” - a investigação empreendida se apoiou nas discussões realizadas pelos Estudos Surdos e pelos estudos curriculares, em sua

¹⁶ O termo protetização refere-se ao uso pelo/a surdo/a de próteses auditivas. As próteses auditivas são aparelhos que amplificam o som tornando-os audíveis para o seu usuário. Têm a função de ajudar o/a surdo/a a perceber e reconhecer sons em diversas situações do cotidiano e no convívio com as pessoas.

perspectiva pós-crítica. As diferentes modalidades de atendimento educacional dos/as surdos/as, em classe comum e em classe especial, são aqui investigadas na mesma perspectiva dos estudos curriculares que vêm sendo empreendidos por Paraíso (2004, 2006, 2007). Com base nessa autora, entendo o currículo como uma prática que está “nomeando os/as alunos/as, atribuindo-lhes significados, incluindo/excluindo, dizendo-lhes o que e como devem ser, o que certamente tem efeitos tanto no currículo da escola como no modo como alunos/as se vêem e são vistos” (PARAÍSO, 2005a, p.9). Nesse sentido, compreendo que, no currículo escolar, modos de subjetivação dos/as surdos/as são disponibilizados. É esse o fio condutor da pesquisa realizada. Foram importantes, portanto, para esta pesquisa os conceitos de currículo, práticas de significados, cultura, poder, normalização e subjetividade como vêm sendo trabalhados no campo da educação e nos estudos pós-críticos do campo do currículo¹⁷. Essa forma de pesquisar no campo educacional e curricular põe em relevo “a produtividade da linguagem, destaca sua positividade e a implicação das palavras no ordenamento do mundo social” (SOMMER, 2005, p. 71).

Bujes (2005) lembra que um dos pontos fundamentais das perspectivas pós-críticas de análise é a centralidade atribuída à linguagem (BUJES, 2005, p. 185). Na mesma direção, Sommer (2005) também registra que essa perspectiva institui “uma forma de pensar/pesquisar/escrever que põe em relevo a produtividade da linguagem; que destaca a positividade, a implicação das palavras no ordenamento do mundo social” (SOMMER, 2005, p. 71). Os discursos, os textos e a linguagem são tomados, então, como “instâncias instituidoras de significados que vigoram e têm efeitos de verdade” (COSTA, 2004a, p. 77).

Ao trabalhar com currículo nessa perspectiva pós-crítica, então, é necessário colocar ênfase naquilo que a linguagem nomeia e institui. Entendo que aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação, mas “práticas de produção” (PARAÍSO, 2007). Contrapondo-se às vertentes tradicionais e críticas de currículo que as precederam¹⁸, as perspectivas pós-críticas não entendem o currículo como uma lista de conteúdos, “de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 1999a, p. 12). Além disso, não

¹⁷ Veja em Paraíso (2005b) um mapa dos principais temas e conceitos trabalhados pelas pesquisas pós-críticas de currículo no Brasil.

¹⁸ Estudos históricos do campo curricular que analisam a origem do campo e suas diferentes abordagens teóricas podem ser vistos em Paraíso (1994); Paraíso e Santos (1996); Silva (1999b); Lopes *et al.*, 2006.

entendem o currículo como artefato de transmissão da ideologia capitalista e de reprodução das desigualdades de classe (PARAÍSO, 1994; SILVA, 2004).

O currículo, na vertente pós-crítica, é concebido como linguagem, como “um território de produção, circulação e consolidação de significados” (SILVA, 1999a, p. 21). Entende-se, nessa perspectiva, que, ao falar sobre as coisas, o currículo cria, institui, inventa, produz (SILVA, 1996, 1999a; PARAÍSO, 2004; COSTA, 2005). Ele traz uma trama sobre “o mundo social, sobre o nosso lugar e o dos vários grupos sociais nesse mundo, sobre nós mesmos e sobre o outro” (SILVA, 1996, p. 177). Os significados, nessa perspectiva, não são criados e colocados em circulação de forma desinteressada. “Eles são produzidos e são postos em circulação através de relações sociais de poder” (SILVA, 1996, p. 170). Entende-se, assim, que “os significados não estão dados para sempre, eles são sempre transitórios, passageiros, superáveis porque constituídos na trama cotidiana da história” (BUJES, 2005, p. 186). Essa produção de significados é um campo contestado, disputado, conflitivo que contribui “para fixar relações hierárquicas e assimetrias particulares” (SILVA, 1999a, p. 25). Os significados tomados como verdadeiros são construídos segundo um regime ditado por relações de poder. As verdades são vistas sempre como provisórias e problematizáveis. Precisam, por isso mesmo, ser constantemente problematizadas como práticas que funcionam para “incluir ou excluir certos significados, assegurar ou marginalizar formas de se comportar e produzir ou impedir certos prazeres e desejos” (GIROUX, 1995, p. 95).

Os currículos escolares têm sido espaços nos quais vários grupos têm tentado regular os processos e produção e circulação de significados (PARAÍSO, 1994). Nesse espaço, certos grupos “têm o poder de narrar o outro” (COSTA, 2004a, p. 77) atribuindo-lhe significados – dizendo como está constituído, como funciona, que atributos comporta – e impondo a eles seus significados sobre outros grupos. As disputas por narrar o outro e a si mesmo se constituem em meio a muitos atravessamentos discursivos. Esses discursos que circulam no interior do currículo certamente operam na constituição de formas específicas de significação de surdos/as e da sua comunidade. É nesse sentido que operar com a noção de currículo como espaço de *produção de significados* pode ser de grande importância para esta pesquisa que investiga os saberes destinadas aos/às surdos/as em práticas curriculares distintas e os modos de ser surdo/a que divulgam e instituem.

As concepções até aqui apresentadas estão conectadas ao campo dos Estudos Culturais contemporâneos e à centralidade atribuída à cultura por este campo. Hall

(1997) vem recorrentemente chamando a atenção para a “centralidade da cultura”, isto é, para a forma como a cultura investe, hoje, “em cada recanto da vida social” (HALL, 1997, p. 22), não podendo mais ser concebida com o sentido estrito de acumulação de saberes ou de processo estético, intelectual e espiritual. Segundo Hall (1997), precisamos compreender a cultura levando em conta “a enorme expansão de tudo que está associado a ela” (HALL, 1997, p. 32). Sua penetração em nossas vidas é tão evidente que ela não pode mais ser estudada como uma variável secundária ou dependente. Ela não é um componente subordinado, ela é eminentemente interpelativa, constitutiva das nossas formas de ser, de viver, de compreender e de explicar o mundo.

A cultura, portanto, é aqui compreendida como “um conjunto de significados e valores expressos em um determinado modo de vida” (COSTA, 2004b, p. 24). Entende-se, desse modo, que “toda a ação social é ‘cultural’ e todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, nesse sentido, são práticas de significação” (HALL, 1997, p.16). Nesse jogo dos discursos estão implicadas as relações poder, o que nos permite entender a cultura como uma arena onde se travam as lutas pela significação. É nessa esfera que os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos que exercem poder. Como sintetiza Costa (2004b), a cultura é um dos principais “*locus* onde se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes” (COSTA, 2004b, p. 25). E é assim que essa noção de cultura torna-se de grande importância para o estudo da produção da surdez em duas práticas curriculares distintas. Afinal, essa investigação trabalha com a compreensão de que a cultura surda se constitui em um território de luta em torno de significados. Nessa perspectiva, a comunidade e a cultura surda, entendidas como imbricadas indissolavelmente com relações de poder, representam possibilidades de articulações de novos arranjos e novas significações dos/as surdos/as e suas configurações sociais.

O vínculo entre currículo e cultura tem sido bastante explorado no campo curricular¹⁹. Afinal, o currículo, sendo um texto cultural, é o próprio local onde o significado é negociado e fixado. Com base em Paraíso (2004, p. 54), o currículo é aqui entendido também como “uma prática cultural, [...] uma prática de produção e veiculação de significados” em que as culturas são apresentadas e os diferentes grupos

¹⁹ Ver, por exemplo, Silva (1995, 1996); Paraíso e Santos (1996); Corazza (1995); Moreira (2002); Paraíso (1996, 2004, 2005a).

sociais e culturais são nomeados e significados. Trabalho, portanto, com a perspectiva de que investigar as práticas curriculares envolve questionar as histórias e narrativas nele divulgadas; envolve problematizar seu poder de representação do mundo social e dos diferentes grupos sociais; envolve, por fim, analisar suas práticas de significação do mundo e das coisas do mundo (PARAÍSO, 2004).

Entender assim o currículo é trabalhar na perspectiva de que ele é um artefato onde se “entrecruzam saber e poder” (SILVA e CORAZZA, 2002, p. 47). Afinal, o currículo e seus componentes constituem “um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e os seres do mundo” (COSTA, 2003, p. 41). O currículo, “como corporificação de saber” (SILVA, 1996, p. 167), se constitui com base em uma vontade de poder e acaba funcionando como elemento condutor do próprio poder a que serve (SILVA e CORAZZA, 2002).

O conceito de poder com o qual as teorias pós-críticas de currículo vêm trabalhando é definido na perspectiva foucaultiana e não remete a um poder dissimulado, que emana de uma única fonte, mas, sim, a um poder produtivo, disseminado, capilar e circulante. O poder se configura como estratégias, manobras, táticas, técnicas e funcionamentos e mais se exerce do que se possui (FOUCAULT, 2007). Trata-se de um elemento capaz de explicar como os saberes são produzidos e como nos constituímos na articulação entre poder e saber. Foucault (2007), ao conceituar poder e saber, inverte a articulação convencional na qual o poder funciona apenas de forma negativa, repressiva e na qual a verdade ou o saber podem inverter, apagar ou desafiar a dominação do poder repressivo. Explicitando o conceito positivo e produtivo de poder, Foucault (2007, p. 161) afirma que “o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção”.

As relações de poder estão inscritas no currículo por meio de um processo de constituição e de posicionamento: “de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais” (SILVA, 1995, p. 195). O currículo é um artefato de grande importância na produção de sujeitos porque se constitui em espaço no qual certos grupos sociais exercem o poder de representar a si mesmos e aos outros e tem suas posições de poder

fortalecidas ou enfraquecidas nesse processo. Ele é, por excelência, um “local de subjetivação” (SILVA e CORAZZA, 2002, p. 53).

Ao considerar que o processo de subjetivação encontra-se “nas diferentes práticas discursivas que vivenciamos, [os trabalhos de Foucault permitem questionar a idéia de] uma subjetividade original, essencial e nuclear” (SILVA, 1999c, p. 10). Afinal, a subjetividade (aquilo que caracteriza o sujeito) “é um artefato, uma criatura das relações de poder” (SILVA, 1999c, p. 10). A subjetividade é, portanto, “histórica e não ontológica” (GARCIA, 2000, p. 27), pois “podemos ser produzidos de formas muito particulares e específicas” (SILVA, 1995, p. 194), de acordo com as relações de poder características do momento que estamos vivendo.

O poder, de acordo com os estudos foucaultianos, aparece em duas mecânicas diferenciadas na produção de sujeitos, são elas: o poder disciplinar e o biopoder (VEIGA-NETO, 2007). Em primeiro lugar, o poder disciplinar é “um poder que, em vez de se apropriar e retirar, tem como função maior *adestrar*; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (FOUCAULT, 2001, p. 143). Isso porque a modalidade disciplinar do poder faz aumentar a utilidade dos indivíduos, faz crescer suas habilidades e aptidões e, conseqüentemente, seus rendimentos e lucros. O poder disciplinar, “individualizante e microscópico destina-se a produzir corpos dóceis” (VEIGA-NETO, 2007, p.70). Falar em corpos dóceis é falar em corpos maleáveis e moldáveis (GOELLNER, 2003). O que é notável no poder disciplinar é que ele atua “nos corpos e nos saberes, [do que resultam] formas particulares tanto de estar no mundo – no eixo corporal –, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar – no eixo dos saberes” (VEIGA-NETO, 2007, p. 71).

Em segundo lugar, o biopoder, explica Foucault (2002), é aquele que se exerce sobre o corpo e sobre a vida. Enquanto a disciplina promove a individualização dos sujeitos, o biopoder acarreta efeitos em processos coletivos (DELEUZE, 2006). Tomando o corpo coletivamente, num conjunto de corpos, “esse novo poder inventou um novo corpo, a população” (FOUCAULT, 2002, p. 294) que se cria para dar conta de uma dimensão coletiva, do controle da própria espécie. Estabelecem-se, assim, dois conjuntos de mecanismos complementares e articulados entre si na atuação do poder sobre os corpos, que ocupam esferas diferentes: “na esfera do corpo, o poder disciplinar atuando por meio de mecanismos disciplinares; na esfera da população, o biopoder atuando por intermédio de mecanismos reguladores” (VEIGA-NETO, 2007, p. 73).

Nessa perspectiva há uma crítica contundente ao caráter normatizador, padronizador e regulador do currículo (PARAÍSO, 1998; POPKEWITZ, 1994 e CORAZZA, 2001). É essa abordagem que interessa à pesquisa aqui proposta. De acordo com essa vertente, o processo de regulação social acontece especificamente por meio de práticas discursivas, destacando aqui o discurso curricular. Partimos do princípio de que “o processo de escolarização regula o conhecimento do mundo e do ‘eu’ através de seus padrões de seleção, organização e avaliação curricular” (POPKEWITZ, 1994, p. 184). Nessa concepção, o currículo é entendido como uma invenção da modernidade que tem por função regular e disciplinar o indivíduo, por meio dos conhecimentos selecionados e organizados de forma particular (POPKEWITZ, 1994; SILVA, 2004 e PARAÍSO, 2007). O currículo é assim compreendido como uma “imposição do conhecimento do ‘eu’ e do mundo que propicia ordem e disciplina aos indivíduos” (POPKEWITZ, 1994, p. 186). A imposição, por sua vez, “não é feita através da força bruta, mas através da inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir” (POPKEWITZ, 1994, p. 186).

Estudando o biopoder, Michel Foucault direciona sua abordagem para os dispositivos de normalização considerados *mecanismos de regulação* da vida. Como explicou Foucault (2007), acontece uma normalização disciplinar quando se tenta conformar as pessoas —em termos de seus gestos e ações— a um modelo geral previamente tido como a *norma*. Assim, é dito normal aquele que é capaz de amoldar-se ao modelo (LOURO, 2003). Inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo. A norma “classifica, compara, avalia, inclui e exclui” (LOPES, 2007a, p. 11). Ela funciona como um princípio de comparação, de medida comum, instituída no próprio grupo ao qual se refere e dele partindo, sendo, fundamentalmente, prescritiva. A norma, nessa perspectiva, não proíbe, mas, sim, convence, previne, regula, estimula, diversifica e incentiva comportamentos, hábitos e atitudes (FOUCAULT, 2007). Nessas técnicas de normalização, os sujeitos são descritos, identificados e diferenciados por meio de um registro que detalha suas características, suas capacidades, os perigos a que estão expostos, enfim, tudo o que se pode medir, registrar sobre um indivíduo ou grupo. Nesse sentido, a norma se estabelece a partir do controle, da regulação da população, ou seja, por meio do biopoder.

Entender o sujeito surdo como sendo produzido por técnicas de normalização exige, de um lado, suspeitar dos discursos tidos como verdadeiros no campo da educação e surdez e, por outro lado, olhar para ele/ela como uma invenção cultural

datada e localizada. Ao nomearmos esses sujeitos surdos, criamos lugares e *posições de sujeitos*, assim como justificamos a in/exclusão desses sujeitos em determinados espaços, convenções e padrões de normalidade. A multiplicidade das possibilidades de narrar os sujeitos e de inventá-los gera a multiplicidade de posições que esses podem ocupar. Tais posições emolduram tanto subjetividades já definidas, quanto deixam em aberto novas formas de narrar e ser surdo/a.

Esta investigação entende que, por meio das tecnologias de poder e saber, os/as surdos/as, são incluídos para serem tratados e reformados, ou seja, normalizados, criando assim as condições necessárias para supervisioná-los/as e administrá-los/as. Os excluídos são individualizados para terem suas diferenças marcadas e isto acaba tendo uma dupla função: a divisão binária e a marcação e o sentido da repartição diferencial, que deixa claro quem aquele indivíduo era, onde devia estar, como reconhecê-lo e como vigiá-lo constantemente (VEIGA-NETO, 2001). O governo, portanto, não é só “dos outros, [mas] governo de si” (PARAÍSO, 2007, p. 56). Ou seja, a in/exclusão não controla somente a população, o próprio excluído/incluído se autogoverna.

Entendo o sujeito nesta dissertação, então, como produto de processos de subjetivação; como produzido por “um processo múltiplo, constante e instável, não resultando em formas definitivas de subjetividade” (GARCIA, 2000, p. 28). Segundo Rose (2001), o processo de subjetivação designa “processos e práticas heterogêneos por meio dos quais os seres humanos vêm a se relacionar consigo mesmos e com os outros como sujeitos de um certo tipo” (ROSE, 2001, p. 176). Sendo a “subjetivação tão técnica e prática [...] então as técnicas e táticas que subjetivam pessoas, produzindo e moldando determinadas subjetividades, podem ser descritas sem lançar mão de qualquer interioridade” (PARAÍSO, 2007, p. 52). Afinal, se não existe um sujeito fora das relações de poder-saber, a descrição delas permite-nos compreender (ainda que de modo instável e provisório) que tipo de sujeito um determinado discurso pretende criar.

A interação entre os mecanismos disciplinares, que são as “técnicas²⁰ de dominação, [com as] técnicas do eu” (PARAÍSO, 2007, p. 164) constituem os processos de subjetivação, a condução das condutas ou o governo dos indivíduos. As técnicas de dominação, “aquelas usadas pelos indivíduos uns sobre os outros” (PARAÍSO, 2007, p. 172-173), determinam as condutas dos indivíduos, por meio de práticas que o capturam, submetendo-os a certos fins. As técnicas do eu “permitem que os indivíduos efetuem,

²⁰ Segundo Paraíso (2007, p. 57) as técnicas são os “procedimentos e os exercícios que usamos sobre nós mesmos e que outros usam sobre nós nos processos de subjetivação”.

por conta própria ou com a ajuda de outros, [certo número de] operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta [ou qualquer forma de ser, obtendo, assim,] uma transformação de si mesmos” (PARAÍSO, 2007, p. 59). Dessa forma, entendo nesta investigação que os discursos curriculares nos instigam a ser da forma que somos, nos capturam, nos subjetivam e nos tornam governáveis (COSTA, 2003).

Em síntese, a pesquisa aqui apresentada entende que a produção da subjetividade surda tem na escola um lugar importante (VEIGA-NETO e LOPES, 2006). A escolarização de modo geral e, mais especificamente, o currículo, são centrais no processo de *socialização/subjetivação* (GREEN e BIGUN, 1995 e SIMON, 1995). Dessa maneira, esta dissertação analisa duas práticas curriculares que, na atualidade, estão produzindo significados e modos de ser surdo/a. Tentando participar do debate em torno da educação de surdos/as, procurei, por meio desta investigação, compreender como funcionam as propostas distintas dedicadas aos/às estudantes surdos/as: inclusão de alunos/as surdos/as em classes especiais e em classes comuns. O problema que norteia esta pesquisa pode ser assim formulado: “Como os discursos curriculares de duas práticas diferenciadas de educação de surdos/as instituem e significam os sujeitos surdos? Quais técnicas são postas em ação pelos discursos normalizadores, in/excludentes que interpelam os/as surdos/as nessas diferentes práticas curriculares? Que formas particulares de subjetividade surda são demandadas e produzidas pelas práticas de significação presentes nesses currículos?”

A partir dessas questões, analiso, nesta dissertação, de que forma as práticas curriculares, objeto desta pesquisa, demandam e produzem subjetividades surdas específicas. Analiso os saberes, conhecimentos, atitudes que são considerados adequados para produzir subjetividades surdas particulares. Analiso, em síntese, o tipo de sujeito que esses currículos demandam; as relações de poder que configuram a experiência escolar, produzindo múltiplos sentidos, saberes que – ao se apresentarem como verdadeiros – concorrem para a fabricação de subjetividade surdas. São essas questões e essas ferramentas teóricas que selecionei para realizar a pesquisa ora apresentada e que passo agora a descrever.

4 DISCURSOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS NAS PRÁTICAS INVESTIGADAS COMO MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DOS/AS SURDOS/AS

Há nas duas práticas curriculares pesquisadas nesta investigação a utilização frequente de palavras como deficiência, falta de audição, dificuldade de comunicação, além de outras como diferença surda, cultura, língua de sinais. Essas palavras são usadas principalmente vinculadas a dois discursos da teoria sobre a surdez que, em seu conjunto, contribuem para efetivar, autorizar e legitimar modos de ser surdo/a na escola pesquisada. Esses discursos são: o discurso da *educação inclusiva* e o discurso da *educação de surdos/as*.

O discurso da *educação inclusiva* enuncia “um avanço no que diz respeito ao processo de inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns” (BRASIL, 2005, p. 64). Vincula-se ao discurso denominado democrático por meio da ênfase no compromisso legal com a oferta de educação de qualidade para todos, pressupondo que “todas as crianças de determinada comunidade devem aprender juntas, independentemente de suas condições pessoais, sociais e culturais ou habilidades e potenciais diferenciados, abrangendo aquelas com algum tipo de deficiência”, incluindo neste grupo os/as surdos/as (BRASIL, 2005, p. 59). Constitui um “novo movimento educacional” (MENDES, 2006, 392) que divulga a reestruturação das escolas visando o respeito à diversidade e a constituição de respostas melhores às necessidades de seus estudantes, provendo recursos variados centrados na própria escola.

O discurso da *educação de surdos/as* destaca-se pela divulgação da diferença cultural surda por um conjunto de pesquisadores/as que acreditam que “ser surdo ultrapassa uma questão de perda auditiva” (CHIELLA, 2007, p. 136). É inaugurado pela produção científica dos Estudos Surdos em educação que se constituem por meio de dois movimentos: “tensão e ruptura entre a educação de surdos e a educação especial”[e a] aproximação da educação de surdos às discussões, aos discursos e às práticas educacionais próprias de outras linhas de estudo em educação” de base antropológica e culturalista (SKLIAR, 1998, p. 44). O discurso da educação de surdos/as prioriza “a Libras, o movimento de luta, o espaço da escola de surdos e a comunidade” (CHIELLA, 2007, p. 134) compreendendo a surdez como condição primeira que possibilita a aproximação surda e a diferenciação de outros não-surdos/as.

Esses discursos encontram-se em ação nas mais diferentes práticas escolares, reuniões e discussões pedagógicas. Têm o objetivo de apresentar os contornos da conduta surda que precisam ser fixados, que não podem ser ultrapassados, os lugares a partir dos quais os/as surdos/as podem se posicionar e falar, bem como as possibilidades de novas existências para os/as surdos/as. Eles são, portanto, importantes para os processos de subjetivação dos/as surdos/as na escola investigada.

Este capítulo tem como objetivo mostrar os modos de subjetivação surda nas duas práticas curriculares observadas. Para isso aponto como o discurso da *educação inclusiva* e o discurso da *educação de surdos/as* são usados para significar modos de ser surdos/as na escola pesquisada da Rede Municipal de Betim. O argumento geral aqui desenvolvido é o de que esses dois discursos, apesar de serem distintos no campo acadêmico, se mesclam para produzir uma racionalidade terapêutica na subjetivação dos/as surdos/as. Mostro como, nesse processo, há a significação da educação como um ato político, de militância, e a produção dos/as surdos/as como um empreendimento coletivo permeado por relações de poder.

Para analisar o funcionamento do processo de subjetivação dos/as surdos/as em meio a esses dois discursos, entendo, na mesma direção de Larossa (1994, p. 67), que o funcionamento do discurso é “inseparável dos dispositivos materiais nos quais se produz, da estrutura e do funcionamento das práticas sociais nas quais se fala e se faz falar, e nas quais se fazem coisas com o que se diz e se faz dizer”. Em atenção a essa forma de funcionamento dos discursos, utilizo como ferramenta analítica o conceito de poder de Foucault (1995; 2002; 204; 2005). Para esse autor, o exercício de poder sobre o outro está diretamente ligado a discursos de verdade que conduzem “os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos restritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Mostro aqui, portanto, como a conduta dos/as surdos/as nas duas classes pesquisadas são conduzidas pelos saberes da inclusão escolar e do discurso da educação de surdos/as que circulam na Escola Luz do Saber.

Para o desenvolvimento desse argumento este capítulo está desenvolvido em três partes. Nas duas primeiras apresento o discurso da *educação de surdos/as* e o discurso da *educação inclusiva* na produção de modos de ser surdo/a, respectivamente. Na última parte, mostro como esses encontros discursivos entre os dois discursos no campo acadêmico se constituem em uma mesma racionalidade na prática da escola investigada,

ambos contribuindo para o processo de subjetivação dos/as surdo/as em termos terapêuticos.

4.1 A luta pelo direito à diferença de ser surdo/a

O discurso *da educação de surdos/as* pretende romper com a concepção de surdez como deficiência em prol da surdez como diferença cultural (AMARAL, 2005). Esse tipo de significação da surdez é produzido por estudos, nomeados como Estudos Surdos em Educação, iniciados em fins da década de 90 quando um grupo de pesquisadores, vinculados à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, começou a divulgar diferentes estudos sobre a surdez com base no campo dos Estudos Culturais (SKLIAR, 1998; LOPES, 2007b; CHIELLA, 2007). O discurso da *educação de surdos/as* é constituído por essas produções de pesquisadores nacionais e estrangeiros, surdos/as e ouvintes, que divulgam um modelo próprio de apreensão da surdez “no qual o déficit auditivo não cumpra nenhum papel relevante, [...] no qual a língua de sinais seja um traço fundamental de identificação sócio-cultural” (SKLIAR, 1998, p. 40), no qual a experiência visual (em substituição total a audição) constitua um modo diferente de ser e uma cultura diferente, uma cultura surda (PERLIN; MIRANDA, 2003).

Na escola pesquisada, parte do discurso da *educação de surdos/as* circula sendo constitutivo do modelo da inclusão escolar de surdos/as em classes especiais. A fala corrente é a de que esse modelo representaria a melhor localização dos/as surdos/as no sistema municipal de ensino de Betim devido à importância desse contexto de relação entre os pares surdos, da comunicação em uma língua específica – a língua de sinais – e da vivência de experiências visuais. O entendimento de que o discurso da educação de surdos privilegia a existência de práticas de inclusão de surdos/as em classes especiais e a luta pelo direito à diferença surda tem mobilizado as professoras e regulado as suas condutas. Ele tem contribuído para fixar aquilo que as professoras devem fazer e os modos de existência que devem proporcionar para seus/suas alunos/as (PIGNATELLI, 1994). Esse discurso que privilegia, defende, autoriza a diferença surda circula em diferentes momentos no currículo analisado.

“A inclusão é um processo. Não podemos desistir, temos que insistir.”
(Entrevista com Maria, professora da classe especial, em 26/07/2008)

“Olha, eu acho muito positivo [a educação das crianças surdas em classe especial]. No começo a gente assusta. Minha primeira experiência foi de ficar de cabelo em pé (risos).” (Entrevista com Maria, professora da classe especial, em 26/07/2008)

Nos trechos da entrevista apresentados demanda-se um modo específico de ser militante: a militante pela inclusão. A inclusão é evocada como uma espécie de bandeira de luta, *a causa* pela qual lutar e exercer a militância. Nessa luta por uma experiência positiva de inclusão, a docente é uma militante determinada. Apesar de se assustar e ficar de cabelo em pé, é capaz de rir, de suportar as dificuldades em nome de um engajamento coletivo na educação de seus/as alunos/as surdos/as. Para o progresso da inclusão dos/as surdos/as, é necessária a energia do coletivo de profissionais da educação. Sendo assim, a docente militante se corresponsabiliza pela formação dos/as surdos/as e se apresenta como aquela que necessita insistir e não desistir da luta pela afirmação da diferença surda.

Goss (2003), ao pesquisar a militância dentro das organizações contemporâneas, afirma que são militantes os sujeitos que fazem da prática política, compartilhada com um conjunto de pessoas, um projeto de vida traçado de acordo com os diferentes tipos de constrangimentos que enfrentam (GOSS, 2003, p. 134). Os/as militantes compartilham de um sentimento “de formarem um grupo social, produzem para si mesmos definições comuns das situações cotidianas e acreditam em suas construções” (GOSS, 2003, p. 135). O/a militante faz uma escolha, assume a militância como uma opção de vida, consequência de uma série de conflitos, idas e vindas, que vivencia e deseja transformar.

No entanto, o discurso da educação de surdos/as não demanda qualquer forma de militância pela inclusão. Aparece como marca da militância a luta, a mobilização permanente em prol da significação dos/as surdos/as dentro do referente cultural em detrimento da significação da surdez como deficiência. O discurso da *educação de surdos/as* defende a escola como um território para a (re-)significação da surdez. Essa significação de um ser surdo como resposta aos conceitos de deficiência pode ser observada em um episódio na classe comum descrito a seguir.

Episódio 1

Ao iniciar a aula, a professora Estela relembra por que alguns alunos ficaram sem recreio no dia anterior.

Estela: Teve aluno que unhou o colega. Menino que rasgou o livro do colega e jogou perfume na sala. E teve quem gritou no ouvido do colega e gritar no ouvido é maldade. O Marcos tem problema no ouvido e não pode gritar

porque o ouvido dele dói. Se algum aluno gritar no ouvido dele, vai ficar de castigo, sem recreio, parquinho, educação física...
Marcos levanta a mão e diz à Estela: - Professora, eu sou surdo.
(Observação em classe comum. Notas do diário de campo em 01/10/2008)

Nesse episódio, a surdez é mencionada no contexto da classe comum com um objetivo específico, conseguir a disciplina da turma. Estão em pauta a reiteração das normas de conduta escolar desejáveis e dos comportamentos desviantes de alguns/algumas alunos/as que foram objeto de punição, entre eles: rasgar o livro, jogar perfume na sala, gritar no ouvido do colega. Em meio a essa discussão, o aluno surdo Marcos, em uma classe composta por colegas e professora ouvintes, coloca em pauta a questão do ser surdo.

Primeiramente, o surdo é apresentado como aquele que tem um problema no ouvido em oposição aos/às colegas ouvintes. No entanto, o aluno se apresenta de outra forma ao afirmar *sou surdo*. Ao dizer isso, o aluno parece chamar a atenção da professora e opera no campo do discurso da *educação de surdos/as* que significa a surdez não como uma deficiência, um problema, a falta de algo, mas uma experiência, um modo de vida distinto e compartilhado por um grupo de pessoas (PERLIN; MIRANDA, 2003).

Ser surdo marca uma diferença, um pertencimento a um grupo específico que tem uma cultura própria. Strobel (2008) afirma que a cultura surda é “o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais” (STROBEL, 2008, p. 24). Esse ser surdo distingue-se pela experiência visual (em substituição total à audição) como meio de comunicação e como marca política por meio da qual o surdo se identifica e “se defende da homogeneização, dos aspectos que tornam o corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menosvalia social” (PERLIN, 2004, p. 77-78).

Nesse caso o ser surdo/a não supõe o oposto e negativo do ser ouvinte. Refere-se às “experiências singulares que constituem uma diferença específica” (SKLIAR, 1999, p. 22). Isso leva a entender a surdez não como um isolamento no mundo do silêncio, mas como uma experiência e representação visual; não submeter aos/às surdos/as a etiqueta de deficientes da linguagem, mas compreendê-los como formando parte de uma minoria linguística; não afirmar que são deficientes, mas dizer que estão localizados no discurso da deficiência (SKLIAR, 1999, p. 24). Essa forma de expressão da diferença

cultural surda pôde ser observada em um momento em que os/as surdos/as participaram de uma brincadeira de roda, o que se encontra descrito no trecho a seguir.

Episódio 2

Ao final da aula, a professora Maria sai com os/as alunos/as de sala para brincarem, em um espaço em frente à sala de aula. Maria dispõe os/as alunos/as em círculo para iniciar a brincadeira *Corre cotia*. Os/as alunos/as batem palmas enquanto a ‘Cotia’ esconde um objeto atrás de um colega. Logo esse colega levanta e tenta pegar a ‘Cotia’ antes que dê a volta completa no círculo e sente no lugar vago do círculo. (Observação em classe especial. Notas do diário de campo em 08/04/2008)

Os/as alunos/as surdos/as participavam, nesse episódio, de uma brincadeira que é comum à infância de muitas gerações. No momento da brincadeira acima, observei que os/as surdos/as se divertiam bastante. No entanto, a cantiga popular que, para os/as ouvintes acompanha esse tipo de brincadeira não estava presente naquele contexto. A ausência desse elemento causou em mim um estranhamento, pois partia do entendimento de que as brincadeiras de roda “necessitavam da música para cantar e se divertir²¹”. A música característica dessa brincadeira de roda não era sinalizada, nem cantada oralmente pela professora.

Perguntei à professora Maria se os/as alunos/as sempre brincavam de cantigas de roda e ela me informou que *Corre Cotia* era uma das brincadeiras preferidas da turma. Fazia parte das práticas curriculares da classe especial, era uma brincadeira característica da cultura popular que se diferenciava constituindo, assim, uma prática cultural surda. Percebe-se, com esse episódio, que os sujeitos surdos vivenciam o mundo por meio de seus olhos e, via experiência visual, constituem a cultura surda representada “pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico” (STROBEL, 2008, p. 39).

A luta que a militância oriunda do discurso da *educação de surdos/as* inicialmente mobiliza é pelo direito de ter reconhecida a língua de sinais como meio de comunicação legítimo nas escolas. Divulga-se que, por meio de uma língua visoespacial, os/as surdos/as poderiam instituir uma versão própria de sua história, contando suas narrativas, descrevendo o seu grupo, falando do lugar que ocupam (COSTA, 2003). A ação política, portanto, é direcionada para a “valorização do indivíduo como membro de uma comunidade lingüística diferenciada, com modos diversos de apreensão e transmissão de valores, de idéias e sentimentos” (DORZIAT, 2009, p. 52). No

²¹ Disponível em: <<http://www.qdivertido.com.br/cantigas.php>> Acesso em 06 dez. 2009.

episódio abaixo é possível perceber como os/as surdos/as da classe especial investigada utilizam esse argumento para reivindicar uma forma específica de comunicação.

Episódio 3

A professora Diana encaminha os/as alunos/as surdos/as até a biblioteca. Eles/as irão continuar a assistir ao filme iniciado no dia anterior. O filme inicia e a professora se senta no fundo da biblioteca. Trata-se de um filme sem legendas e sem janelas com intérprete em LIBRAS permitindo que os/as alunos/as acompanhem somente as imagens. Os/as alunos/as, então, se dirigem a professora e sinalizam solicitando a interpretação do filme: *LIBRAS! LIBRAS!*²² Diana, então, senta-se ao lado da TV e sinaliza os principais temas do filme. (Observação em classe especial. Notas do diário de campo em 05/11/2008)

A Língua de Sinais no discurso da *educação de surdos/as* é significada como um “direito dos surdos e não uma concessão de algumas escolas ou de alguns diretores de escola ou de alguns professores” (SKLIAR, 1998, p. 50). Essa significação circula no contexto da classe especial investigada, no qual se clama para o acesso às informações do vídeo por meio do uso de uma língua comum aos/às surdos/as. Não bastam apenas as imagens, eles/elas querem Libras. Essa posição dos/as alunos/as surdos/as como militantes a favor de sua língua parece ser acionada visando tornar a escola um espaço de produção cultural por meio da presença da “Língua de Sinais viva no ambiente escolar” (DORZIAT, 2009, p. 57).

Como sugere Gallo (2002), a chave da ação do militante é sempre uma ação coletiva. Sendo assim, os/as surdos/as desejam conectar-se aos/às profissionais da escola como forma de vivenciar sua língua e cultura no espaço da classe especial na Escola Luz do Saber. A professora militante, por sua vez, é tida como referência linguística e cultural dos/as alunos/as surdos/as.

Na escola investigada, faz parte do cotidiano dos/as alunos/as surdos/as o contato com a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais. O convívio com surdos/as, o contato com professores/as, estagiários/as e colegas ouvintes é permeado por um dilema: entender e ser entendido por ouvintes não usuários da língua de sinais (KARNOPP, 2005). Para possibilitar a comunicação, é necessária a tradução/interpretação da língua de sinais e da língua portuguesa. Essa função deveria

²² No decorrer desta dissertação utilizarei algumas notações, como sugeridas por Bernardino (2000), para o registro das sentenças expressas por meio da Língua Brasileira de Sinais. São elas: texto em maiúsculas corresponderão a sinais realizados em LIBRAS e textos entre colchetes serão utilizados para a tradução para a língua portuguesa de frases proferidas em LIBRAS por surdos/as ou ouvintes. Optei por utilizar, na grande maioria dos episódios, transcrições literais da LIBRAS por compreender, como o fazem VEIGA-NETO e LOPES (2006), a Língua Brasileira de Sinais como um *marcador cultural* de uma comunidade que, ainda que dispersa, tem no código sinalizado uma materialidade. A possível tradução para o português somente será utilizada com o objetivo de clarear o significado de alguma informação.

ser exercida por um intérprete, profissional com formação específica, capaz de transmitir com fidelidade as informações orais aos/às surdos/as em diferentes práticas comunicativas (BRASIL, 2004). Na escola investigada, não há esse/a profissional. As professoras da classe especial, então, devem agir em todos os momentos como mediadoras da comunicação entre surdos/as e ouvintes.

Essa prática envolve muitos conflitos no interior da instituição investigada. Tomada pelo discurso da *educação de surdos/as*, a professora militante, ao conversar sobre a especificidade linguística dos/as surdos/as, aciona uma técnica que Larossa (1995) denomina autorreflexão. Esta técnica consiste em “examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto sua própria atividade prática quanto, sobretudo, a si mesmo, no contexto dessa prática profissional” (LAROSSA, 1994, p. 49). A *técnica da autorreflexão* envolve, por um lado, explicitar o próprio comportamento por meio de operações de auto-observação e da expressão em uma linguagem autorizada para falar de suas práticas e de si mesma. Por outro lado, implica no autojulgamento e autotransformação da docente em função dos parâmetros normativos do discurso da *educação de surdos*.

Ao conversar com a professora Maria sobre a especificidade linguística dos(as) surdos(as), ela afirma que “o professor precisa estudar, investigar” e diz ainda que “não está pronta”, necessita “de um maior convívio com a comunidade surda” a fim de ampliar sua imersão na língua e na cultura surda (Notas do diário de campo). Esse incômodo e inquietação com relação à língua de sinais puderam ser percebidos em vários momentos na sala de aula quando as professoras se voltavam para mim perguntando ou certificando-se sobre a expressão correta em sinais de determinado termo, com falas como *O sinal de sorvete é esse mesmo?*, ou quando as professoras Maria e Nívea, professoras de classes especiais, solicitaram que eu as ajudasse com a interpretação correta do Hino Nacional em Libras. Há um reconhecimento da importância da língua de sinais na produção de uma visão específica da surdez e identificam-se as insuficiências das professoras tendo como referente um modelo de professor(a) comprometido(a) com a alteridade surda²³.

²³ Apesar de ter uma relação de proximidade com Maria, professora da classe especial, minha posição de sujeito durante a pesquisa, meus supostos conhecimentos como mestranda em educação eram convocados e tomados como autoridade no cotidiano da classe especial. Muitas vezes, minha avaliação das práticas pedagógicas, das produções linguísticas foi solicitada. No espaço investigado relações de poder estavam em ação à medida que eu representava ali uma professora de surdos(as) e colega de profissão, uma estudante em educação, uma investigadora representante do discurso da universidade, com o status de verdade do saber científico.

Na perspectiva da diferença cultural surda, divulgada por pesquisas do campo educacional, “estudar e aprofundar os conhecimentos sobre a LS é fundamental para os profissionais (professores, especialistas e terapeutas) que atuam com o Surdo, mesmo que demande tempo e dedicação” (DORZIAT, 2009, p. 52). Deixar de fazê-lo implica correr o risco de não vislumbrar “progressos significativos” (DORZIAT, 2009, p. 52) desse grupo de pessoas. O(a) professor(a) militante pela língua, cultura e alteridade surda deve, então, buscar um saber específico da Língua de Sinais de forma a contribuir para a produção de um tipo de sujeito coerente com o espírito de luta pelo protagonismo surdo: sujeitos engajados e transformadores.

Essa exaltação da Libras e do protagonismo surdo, que está presente no discurso da *educação de surdos/as* e que mobiliza as professoras e os(as) surdos(as) da Escola Luz do Saber, também circula em outros espaços e contextos. Nesses ditos, a comunicação e expressão em Libras constituem a experiência de ser surdo/a não como oposição à linguagem oral, mas como um canal diferente e igualmente eficiente para a transmissão e recepção da capacidade da linguagem (SKLIAR, 1998). O que pode ser visto no trecho a seguir.

“Atualmente existem milhares de pessoas surdas independentes utilizando a Libras como sua primeira língua. Este resultado não foi possível no passado, quando predominava em nossa sociedade um sistema que valorizava a oralização, e não permitia a totalidade do conhecimento e da inclusão social e profissional constatada hoje no desenvolvimento do surdo através da Libras. [...] ele [o surdo], ao se comunicar em sua própria Língua não depende a vida inteira de alguém, pode estudar, ter uma profissão e ser feliz. Não é um ‘pária da sociedade’”. (Trecho da *Carta aberta contra o programa Ana Maria Braga*. Fonte: <<http://karinfeneis.blogspot.com/2009/05/carta-aberta-contra-o-programa-ana.html>> Acesso em 14 ago. 2009)

O trecho apresentado foi retirado de uma carta em resposta ao programa Mais Você exibido em 19 de maio de 2009. A reiteração do discurso da surdez como diferença cultural veio em resposta a uma reportagem sobre implante coclear veiculada pelo programa da Rede Globo de Televisão²⁴ que “repercutiu de forma negativa junto à comunidade surda brasileira”²⁵. A divulgação da experiência de *surdos usuários da língua portuguesa*²⁶ que passaram por intervenções terapêuticas e cirúrgicas a fim de

²⁴ Este programa veiculou a reportagem cuja chamada continha a seguinte frase “Cerca de 300 mil pessoas com problemas de audição já utilizam o aparelho”. Disponível em: <<http://video.globo.com/Videos/Player/Entretenimento/0,,GIM1035159-7822-IMPLANTE+COCLEAR,00.html>> Acesso em 05 jan. 2010.

²⁵ Disponível em: <http://www.feneis.org.br/page/manifestacoes_index.asp> Acesso em 14 ago. 2009.

²⁶ O grupo, composto por surdos que utilizam a língua portuguesa para se comunicar, na modalidade oral, orofacial, também denominada leitura labial, e, ou, escrita é denominado de Surdos Usuários da Língua

utilizar a modalidade oral como forma de comunicação vem denunciar a diversidade de significações acerca dos(as) surdos(as) e da surdez e demarcar a necessidade de fortalecer a militância e a divulgação do significado da surdez segundo um modelo próprio.

Para essa organização de um modelo próprio da surdez, como diferença cultural, além da presença da língua de sinais por meio do/a professor/a como referência linguística e do convívio e encontro com pares surdos, demanda uma organização familiar específica. A família dos(as) surdos(as) é outra instância mencionada no discurso da *educação de surdos/as* para a produção de um(a) surdo(a) comprometido com as “lutas históricas por melhores condições de vida, trabalho, educação”²⁷. Dessa forma, a professora militante visa convocar a família dos/as seus/as alunos/as a compor a prática política da educação de surdos/as.

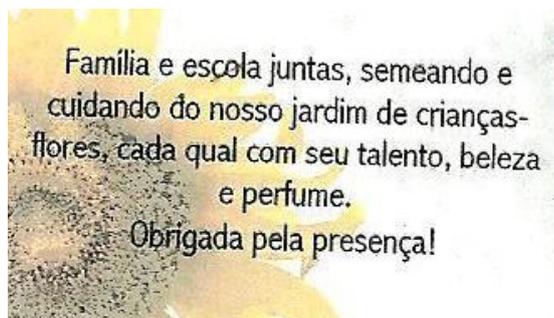


Figura 2 – Mensagem distribuída a mães de alunos/as da classe especial
Fonte: Cartão distribuído em reunião de pais e mães

O cartão reproduzido acima foi distribuído às mães de alunos/as surdos/as durante a primeira reunião do ano letivo com Maria, a professora da classe especial. Seus dizeres convidam as mães a serem jardineiras, ou seja, adeptas da arte de cuidar das crianças-flores. Esse cuidado, no contexto da classe especial, envolve a comunicação em Língua de Sinais que é divulgada pelo discurso da *educação de surdos/as* como sendo frágil, dificultando o acesso do/a surdo/a às informações e aos conhecimentos de seu cotidiano, uma vez que grande parte dos/as surdos/as são filhos/as de pais e mães ouvintes que não sabem a Língua de Sinais (STROBEL, 2008). Demanda-se, assim, uma parceria entre família e escola em prol da divulgação e comunicação por meio da língua específica dos/as surdos/as, o que pode ser observado no trecho que se segue.

Portuguesa (SULP). (Manifesto dos Surdos usuários da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://abaixoassinadomanifestosulp.blogspot.com/>> Acesso em 14 ago. 2009).

²⁷ Disponível em: <<http://www.feneis.org.br/page/diadosurdo.asp>> Acesso em 14 ago. 2009.

“Precisamos dar diferentes oportunidades para a criança aprender no sentido amplo. A família precisa acompanhar, dar importância para a escola, para o aprender. Precisa aprender a Língua de Sinais para se comunicar”. (Fala de Maria, professora da classe especial. Observação da reunião de mães da classe especial. Notas do diário de campo em 30/04/2008)

Essa relação família-escola como partícipe no aprender, já investigada por outros autores/as como Siqueira (2007), é marcada no discurso da *educação de surdos/as* que circula na prática investigada pela demanda dos familiares se comunicarem em Libras. Na mesma reunião, Maria aproveita para divulgar o início de um curso de Libras gratuito que iria ocorrer com uma parceria entre a prefeitura e uma igreja batista. A mãe do aluno surdo Alan aproveita a oportunidade para sugerir e disponibilizar para cópia um material com sinais em Libras. No episódio citado acima, a professora argumenta a favor de um contexto familiar ideal, um modelo que as famílias devem perseguir no qual “todos usam a língua de sinais como a língua prioritária do lar” (STROBEL, 2008, p. 52). Nesse episódio, as mães presentes são convidadas a construir um bom vínculo com o/a filho/a surdo/a portando-se como jardineiras que cuidam de seu jardim.

As professoras, os/as familiares e os/as surdos/as são constituídos/as assim pelo discurso da *educação de surdos/as* como vetores da produção e divulgação da cultura e diferença surdas. Há no discurso uma luta para que todos/as sejam vetores de mudança de um contexto escolar que, por meio da cultura surda, potencializa o currículo da classe especial. No entanto, no contexto da Escola Luz do Saber, a prática de inclusão dos(as) surdos(as) entre os pares é avaliada em relação a sua adequação aos princípios da diferença e cultura surdas.

“A escola não está preparada. Precisa de mais esforço, levar a discussão da inclusão e compartilhar com todos os setores da escola”. (Entrevista com Maria, professora da classe especial, em 26/07/2008)

O discurso da *educação de surdos/as* aciona a “técnica da reflexão” (PARAÍSO, 2007, p. 180). Essa técnica posiciona as professoras em relação a uma verdade sobre elas mesmas e sobre sua prática educativa. Implica o reconhecimento nessas verdades, a avaliação e relato de seus erros e a iniciativa própria posicionando-se como sujeitos da mudança (PARAÍSO, 2007). A técnica da reflexão refere-se à correção e à administração da própria conduta em função das verdades que determinado discurso produz e faz circular.

Ao acionar a *técnica da reflexão* avalia-se o contexto escolar constatando a sua insuficiência como “um espaço de construção e articulação surda” (LOPES, 2007, p.

77). Questiona-se a instituição escolar e afirma-se que *não está preparada* para processar as transformações necessárias. Remete-se aos fatores²⁸ divulgados pelos órgãos oficiais e especialistas na área, que podem contribuir “para que as escolas se tornem espaços vivos de acolhimento e formação para todos os alunos [e para] transformá-las em ambientes verdadeiramente inclusivos” (MANTOAN, 2006, p. 39). Deseja-se construir uma ação coletiva partindo do “pressuposto tácito de que a inclusão escolar é um bem em si” (LACERDA, 2006, p. 163).

Defende-se um contexto de relação entre pares surdos, o modelo da inclusão escolar de surdos/as em classes especiais. Acadêmicos/as que escrevem nessa perspectiva afirmam que nesse território, há “a potencialidade de participação no debate lingüístico, escolar, de cidadania etc., através de um processo singular de reconstrução histórica e de uma nova visão da própria educação” (SKLIAR, 1998, p. 51). Consideram que essa prática de inclusão entre os pares surdos poderia colocar as histórias dos(as) surdos(as) no currículo e fazer com que elas produzam diferentes efeitos de sentido. No entanto, a professora, no contexto da escola investigada, sente-se solitária na luta pela diferença surda, o que constitui uma fragilidade no processo de subjetivação do/a surdo/a militante pela sua língua e cultura.

“Fico, às vezes, muito frustrada com as atitudes dentro da escola, até com as atitudes da secretaria da educação, com as pessoas que estão em outro lugar, de gestão e não compreendem a questão e também não fazem questão de compreender”. (Entrevista com Maria, professora da classe especial, em 26/07/2008)

“No ano que vem não quero ficar na sala de surdos. Acho que o trabalho não pode ser só isso”. (Fala da professora Diana, professora da classe especial, registrada em diário de campo em 02/12/2008)

Realiza-se o exercício de refletir sobre os problemas, fragilidades, erros do contexto que vivenciam e acabam definindo o alvo de sua ação: um possível espaço “de encontro surdo onde a cultura pode ser constantemente criada e modificada” (CHIELLA, 2007, p. 146). No entanto, essa vivência da cultura e experiência surda no contexto da classe especial não é o único discurso que circula acerca da educação de surdos(as) na instituição observada. Outros discursos em disputa produzem novos mapas, contornos e imagens na significação dos sujeitos surdos. São esses novos mapas curriculares que serão discutidos no tópico a seguir.

²⁸ “O contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola são considerados fatores importantes para as mudanças das escolas em direção ao paradigma da inclusão educacional” (PLETSCH, 2009, p. 145).

4.2 A aproximação do/a aluno/a surdo/a às práticas escolares ouvintes

O discurso da *educação inclusiva* é um dos campos que concorrem para a subjetivação dos/as surdos/as no contexto da Escola Luz do Saber. Esse discurso que proliferou na década de 90 do século passado foi divulgado em diferentes instâncias, em múltiplos materiais e em várias partes do mundo: nos relatórios do Banco Mundial²⁹, nos documentos da UNESCO³⁰, nas políticas de educação do Brasil³¹. Nesse discurso, por meio da discussão do princípio da *Educação para Todos*, difundiu-se a defesa de uma política educacional de inclusão dos sujeitos com necessidades educativas especiais e a promoção do direito à educação, à participação e à igualdade de oportunidades de toda criança, adolescente, jovem e adulto(a) (BRASIL, 2005).

O discurso da educação inclusiva caracteriza-se pela defesa de uma educação eficaz e de qualidade para todos/as, de modo a assegurar “a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo” (SCHNEIDER, 2006, p. 87). Nesse campo discursivo, os(as) surdos(as) são considerados como educandos(as) com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos(as) que demandam, para o atendimento a suas necessidades educativas, a utilização da língua oral e a língua de sinais³². Suas discussões buscam superar os mecanismos de exclusão e o direito à não discriminação, defendendo as escolas comuns como comunidades educativas que devem satisfazer as necessidades de todos(as) os(as) alunos(as), incluindo os(as) surdos(as), garantindo-lhes, desde cedo, utilizar os recursos de que necessitam para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares (SÁNCHEZ, 2005).

Na escola investigada o discurso da *educação inclusiva* no contexto da educação de surdos(as) figurava como uma experiência nova. Essa prática surge em meio às questões já recorrentes no município acerca do respeito às questões da diferença linguística, à identidade surda e aos modos próprios de relação cultural (apreensão do mundo) que os sujeitos surdos têm, que reiteravam a prática de educação de surdos(as)

²⁹ BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001. Luta contra a pobreza. Panorama geral. Washington, 2000; Convenção sobre os direitos da criança (Nações Unidas, 1989).

³⁰ Normas Padrão das Nações Unidas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 1994); Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (Salamanca, 1994).

³¹ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96); BRASIL. Diretrizes Curriculares para a Educação Especial (Resolução CNE/CEB, n.2/2001 e Parecer CNE/CEB n.17/2001).

³² Cf. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB, de 3 de julho de 2001, art 5º, inc. I, alínea “b”).

no espaço da classe especial. Coloca em pauta a preocupação com a inclusão desse grupo na comunidade majoritária e o respeito às suas diferenças e necessidades, mas atentando para que não se constitua como uma comunidade à parte, marginalizada (SKLIAR, 1998; BERNARDINO, 2000; SOUZA, 1999; SÁ, 2002; COUTO, 1999; FERNANDES, 1996; CICCONE, 1996). Esse debate acaba se materializando na possibilidade de um aluno surdo ser incluído em uma classe comum, como uma primeira prática na escola investigada de inserção dos/as surdos(as) na classe que é de todos/as (LACERDA, 2006).

“A professora se disponibilizou e eu deixei claro para ela que ia ser uma experiência, que, se não desse certo, voltaria para a minha turma e que eu estaria ali à disposição dela para dar todo o apoio, esclarecimento, para ser essa intermediária, essa ponte entre a escola e o CRAEI. Então, foi nessas condições. Acreditando muito que ia dar certo. E acho que está dando certo.”(Entrevista com Maria, professora da classe especial, em 26/07/2008)

“Os alunos podem estar em sala de ouvinte com intérprete e com atendimento intenso de AEE [Atendimento Educacional Especializado]. Com professor de LIBRAS, professor de português e intérprete em parceria. Pode ser que não haja entrosamento entre professor e intérprete, mas, se for criada uma estrutura de apoio como o MEC, propõe pode dar certo”. (Fala da professora Diana, professora da classe especial, registrada em diário de campo em 02/12/2008)

No ano de 2008, dois tipos de atendimento, em *classes comuns* e em *classes especiais*, são experimentados na escola investigada. A inserção do aluno Marcos na classe comum inaugura na Escola Luz do Saber uma nova *tendência na educação das pessoas com surdez* provinda do discurso da *educação inclusiva*. Maria, a professora da classe especial, que sugere essa nova prática curricular, estando imersa nos debates sobre a comunidade surda, sua cultura e sua identidade, questiona os efeitos dessas significações ao avaliar e afirmar a capacidade de Marcos frequentar e aprender em uma classe comum. Posiciona-se, então, na fronteira contra o discurso da exclusão escolar, contra o fortalecimento da dicotomia surdo/ouvinte e a favor de novas experimentações no campo das práticas educacionais das escolas e classes comuns brasileiras.

No discurso da educação inclusiva, a classe comum como espaço de educação de surdos/as constitui “uma espécie de oásis num deserto árido de chances para os surdos” (BOTELHO, 2002, p. 15). O discurso da escola regular e da classe comum como o espaço preferencial para a educação dos/as alunos/as surdos/as tem o aval do órgão oficial de educação do Brasil, o MEC, e divulga um modelo de educação “favorável à aprendizagem e à participação de todos” (CARVALHO, 2006, p. 125-126). Um modelo que oferece o apoio do órgão de inclusão do município, o CRAEI – Centro

de Referência e Apoio à Educação Inclusiva, e sugere a parceria do *professor de Libras*, *professor de português e intérprete* com base no pressuposto divulgado por diferentes autores(as) (DAMÁSIO, 2007; SCHNEIDER, 2006, dentre outros/as) mobilizados(as) que partem do pressuposto de que “o convívio com pessoas diferentes possibilita aos surdos construir uma relação de respeito, compreensão e crescimento intelectual livre” (SCHNEIDER, 2006, p.17).

Esse discurso da inclusão é, pois, muito persuasivo e consegue como adeptas as professoras da classe especial na escola investigada que passam a exercer uma ação política em prol da defesa da necessidade de um programa educacional adequado às capacidades dos(as) diferentes alunos(as) e que promova desafios a todas as crianças atendidas (BUENO, 1993, 2001; SASSAKI, 1997).

A defesa da *educação inclusiva*, ou seja, da escolarização de surdos(as) em turmas mistas, juntamente com ouvintes da mesma idade, contrapondo-se à separação das pessoas com essa deficiência em serviços e modalidades educacionais especiais (LIMA, 2007) demanda a mobilização da professora da classe comum, a professora Estela, e dos(as) alunos(as) ouvintes para que seja possível essa inclusão. É necessário, assim, criar uma *estrutura de apoio*, *dar todo esclarecimento* para que a inclusão de um aluno surdo na classe comum da Escola Luz do Saber seja possível. Em síntese, para incluir, é necessário que se estabeleça um saber sobre esse outro.

O espaço da inclusão, nessa perspectiva, é um espaço discursivo que funciona como marcador, como lugar onde situar os(as) alunos(as) surdos(as) em outras tramas do poder (LUNARDI, 2003). Assim, esses sujeitos são entendidos, representados e narrados a partir desse saber que os constitui. Produzido no conjunto das práticas discursivas das políticas de inclusão, o aluno surdo é narrado e representado inicialmente como aquele que utiliza outra forma de se comunicar. Essa marca da diferença surda no contexto da classe comum pode ser observada no episódio a seguir.

Episódio 4

Ao terminarem a atividade proposta pela professora Estela, identificar e copiar palavras da parlenda de acordo com a letra inicial, alguns/as alunos/as conversam. Alguns/as colegas conversam com Marcos perguntando os sinais das letras em LIBRAS. Marcos faz a correspondência entre as letras e o alfabeto manual e ainda ensina a soletração de alguns nomes dos colegas.

Joana: - Como faz a letra L?

Marcos: - L [O aluno sinaliza]. Seu nome J-O-A-N-A [Marcos faz a soletração manual do nome da colega]. (Observação em classe comum. Notas do diário de campo em 05/06/2008)

No trecho acima, o aluno surdo apresenta o alfabeto manual para alguns/algumas colegas da turma que, curiosos(as), perguntam e repetem a representação das letras do português por meio do alfabeto em sinais da Libras. O alfabeto manual ou datilológico é uma diferença e marca da surdez presente na classe comum investigada. Esse sistema de representação manual das letras dos alfabetos das línguas orais escritas é assimilado facilmente ao contexto da classe comum. Durante a observação realizada nesta pesquisa, foram recorrentes os momentos em que o alfabeto manual se fazia presente.

Episódio 5

A professora Cida substitui a professora Estela por um curto período de tempo na classe comum. Cida propõe a cópia de um verso para os/as alunos/as. Lia, estagiária, acompanha Marcos ao seu lado ditando as letras para formar as palavras do verso. Ela se utiliza do alfabeto manual simultaneamente à fala. Marcos ajuda Lia ensinando os sinais de algumas letras:

Lia:- N-O-I-F-E [Lia faz a soletração manual em LIBRAS].

Marcos a corrige: - Não, tá errado. É T, assim. [Marcos apresenta a configuração de mão correta à estagiária]. (Observação em classe comum. Notas do diário de campo em 09/05/2008)

No episódio acima a estagiária e o aluno surdo se utilizam do alfabeto manual como recurso para facilitar a cópia da atividade do quadro. O alfabeto manual é utilizado de maneira concomitante à fala para que o aluno acompanhe a enunciação. Marcos demonstra o seu conhecimento do alfabeto manual, tem esse saber reconhecido e ensina a estagiária esse recurso da comunicação em sinais. Este alfabeto manual apesar de ter como base a Língua Portuguesa construindo uma representação direta dos sinais e das 23 letras do alfabeto apresenta algumas dificuldades para a assimilação do alfabeto manual pelos/as ouvintes. Alguns sinais têm uma relação icônica com as letras do alfabeto, como por exemplo, a letra C e outros não possuem essa correspondência, como por exemplo, as letras F e T conforme demonstro a seguir:



Figura 3 – Sinais das letras C, F e T em Libras

Disponível em: <<http://aprendolibras.blogspot.com/2009/03/qual-diferenca-entre-alfabeto-manual-e.html>> Acesso em 07 dez. 2009.

Nesse momento em que o aluno surdo compartilha com a estagiária um elemento de sua forma de comunicação específica e marca de sua diferença percebe-se que não é comum a fluência em Língua de Sinais na classe para ouvintes com um surdo

inserido. O erro cometido na soletração manual da palavra noite pode indicar que o alfabeto manual é um elemento dessa língua que circula na sala de aula, mas, nesse contexto, os/as falantes não possuem reconhecida proficiência lingüística. O erro é prontamente corrigido pelo surdo autorizado como representante desse grupo diferente no contexto da classe comum. Nesse episódio, no entanto, não se faz referência ao sinal correspondente à palavra noite em Libras que pode ser observado na imagem abaixo:



Figura 4 – Sinal correspondente a palavra noite em Libras
Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/libras/index.htm>> Acesso em 02 jan. 2010.

Seria mais usual em um contexto de comunicação entre surdos/as a representação do sinal que corresponde à noite do que a soletração manual da palavra correspondente em Língua Portuguesa. Já que na comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais o alfabeto manual é utilizado apenas para sinalizar alguns nomes próprios, pois há sinais específicos para as demais palavras. Como essa última é apenas uma parte do todo que constitui as línguas gestuais-visuais, pode ser considerado “um erro comparar a Língua de Sinais ao alfabeto manual”³³.

Apesar da pouca utilização do mesmo na comunicação sinalizada percebe-se que o alfabeto manual é também, em outras instâncias, o recurso mais divulgado quando se pensa em comunicação de surdos/as. No *site* de buscas da Google, ao pesquisar o verbete *alfabeto manual* foram encontradas 338.000 ocorrências de imagens em busca realizada em 16/05/2009. Por um lado, pode-se levantar a hipótese de que a grande divulgação do alfabeto manual justifica-se, por ele ser tido como um sistema auxiliar das línguas gestuais utilizado pela maior parte das línguas de sinais do mundo³⁴. Por outro lado, pode-se considerar que essa identificação do/a surdo/a como aquele/a que se utiliza de alguns sinais referentes a letras do alfabeto para se comunicar deriva do processo de assimilação e normalização de um traço que marca a diferença e a anormalidade surda.

Partindo dessa segunda hipótese, a utilização do alfabeto manual no contexto da classe especial pode ser justificada, pois essa seria uma marca da diferença mais

³³ Disponível em: <<http://ouvirsilencio.no.sapo.pt/lgp.html>> Acesso em 07 dez. 2009.

³⁴ Disponível em: <<http://ouvirsilencio.no.sapo.pt/lgp.html>> Acesso em 07 dez. 2009.

tolerável. É possível fazer uma correspondência direta do alfabeto manual com a língua referente, a Língua Portuguesa. A difusão do alfabeto manual é mobilizada na escola investigada e em outros espaços na contemporaneidade por meio do discurso da *educação inclusiva* que demanda que as pessoas ouvintes adentrem curiosamente no mundo dos(as) surdos(as), reconhecendo e se apropriando de um elemento de sua língua e de sua cultura, “porém mantendo uma distância segura a ponto de que os surdos não se incorporem ao mundo dos ouvintes” (LUNARDI, 2003, p. 149).

Engendra-se, nessa rede discursiva produtora do binômio inclusão/exclusão, uma estratégia de acolhimento e consentimento para receber o/a outro/a surdo/a, a qual, “recalcada sob o véu da hospitalidade, coloca nas mãos da normalidade ouvinte o limite entre aquilo/aqueles que são excluídos” (LUNARDI, 2003, p. 150). Estamos diante de uma fronteira “na qual a normalidade ouvinte sempre mostra sua disponibilidade, sua capacidade de hospedar o outro” (SKLIAR, 1999b, p. 28). Essa polarização do aluno surdo e os demais colegas ouvintes no binômio da inclusão/exclusão pode ser observada no trecho a seguir.

Episódio 6

Estela pede para que os/as alunos/as leiam o texto *Bola de gude* silenciosamente. Ela é chamada para conversar com a pedagoga e diz para alunos/as ficarem quietos fazendo a atividade, pois logo irá retornar.

Diante da ausência da professora na sala, Lia a estagiária do aluno Marcos fica responsável pela turma.

Natan volta-se para ela e diz em tom de ironia: - Vem aqui me ajudar. Também sou burro.

A estagiária Lia, para encerrar o assunto, diz: - Agora não posso ajudar ninguém. (Observação em classe comum. Notas do diário de campo em 29/05/2008)

O discurso da *educação inclusiva* aciona o exercício da “lógica binária de oposições” entre surdos/as e ouvintes (SKLIAR, 1999b, p. 22). Tais oposições sempre sugerem o privilégio do primeiro termo, sendo o segundo termo apresentado em uma dependência hierárquica, não existe fora do primeiro (SKLIAR, 1997). Observa-se a ironia como uma ferramenta que visa demarcar um contraste ouvinte/surdo, na qual o surdo supõe o oposto e negativo do ser ouvinte. A configuração do não-ouvinte começa tendo como referência uma normalidade auditiva e pretende se associar a traços de outra ordem, a saber: a *inteligência* ou a *burrice*.

Observa-se que nesse registro a presença da estagiária é uma marca importante da oposição ouvinte/surdo no contexto da classe especial. O acompanhamento da estagiária parece ser útil para reforçar a fronteira entre os grupos em questão relacionando ao surdo “uma propriedade ou carência do indivíduo, de ser possuidor ou

não de alguns atributos fundamentais considerados necessários para a escolarização” (SKLIAR, 1999b, p. 25). A essa profissional caberia garantir, por meio do acompanhamento individual ao surdo, a realização com êxito das diferentes atividades propostas aos(às) demais colegas ouvintes.

No conjunto dos saberes do discurso da *educação inclusiva* constituem-se significados que colocam o sujeito surdo sob a condição de excluído, para depois arrebatá-lo nas práticas de inclusão (LUNARDI, 2003). Nesse sentido, se faz necessário nas práticas de inclusão de surdos(as) junto a ouvintes instrumentalizá-lo e capacitá-lo para que transite no interior das práticas ouvintes. Observa-se em ação, nessa aproximação do aluno surdo ao contexto e práticas ouvintes, um tipo de poder que Foucault (1995) denominou de *poder pastoral*.

“Esta forma de poder é orientada para a salvação (por oposição ao poder político). É oblativa (por oposição ao princípio da soberania); é individualizante (por oposição ao poder jurídico); é co-extensiva à vida e constitui seu prolongamento; está ligada à produção da verdade – a verdade do próprio indivíduo” (FOUCAULT, 1995, p. 237).

Esse “poder de tipo pastoral [envolve o cuidado do/a outro/a com o objetivo de guiá-lo/a como faz um] pastor a seu rebanho” (FOUCAULT, 1995, p. 238). Lunardi e Machado (2009) afirmam em sua análise da política brasileira de formação de professores/as para a inclusão uma retomada do que Michel Foucault chama de práticas pastorais. Analisam a produção de professores/as nomeados/as como polivalentes capazes de trabalhar com uma gama infindável de alunos/as, flexíveis e em constante formação. O/a docente como pastor seria aquele/a que “conhece, observa e guia seus alunos em direção a um futuro melhor, em que haja participação democrática de todos numa sociedade mais educada e, com isso, mais feliz” (LUNARDI; MACHADO, 2009, p. 7).

Esse poder pode relacionar-se ao discurso da educação inclusiva em que nenhum estudante pode ficar de fora da corrente educativa, cabendo à professora e aos demais profissionais da escola “conhecer e educar ‘todos e cada um’” (LUNARDI; MACHADO, 2009, p. 6). Na prática inclusiva, a classe comum seria uma mantenedora desse tipo de poder que, para ser exercido, implica “um conhecimento do rebanho e uma atitude para dirigi-lo” (FOUCAULT, 1995, p. 214). Para esse pastorado uma atitude indispensável é a ação individualizante que pode ser observada durante uma atividade de matemática na classe comum.

Episódio 7

Estela pede para os/as alunos/as lerem em voz alta o quadro com os números de 1 a 100. O barulho é muito e as crianças leem de forma desordenada.

Marcos: - Professora, onde está?

Estela pede para alunos/as pararem a leitura e chama Marcos.

Estela: - Marcos, vêm sentar aqui comigo.

Marcos senta à mesa da professora que inicia novamente a leitura. Enquanto todos/as leem, Estela vai indicando na folha de Marcos os números na ordem em que são lidos. (Observação em classe comum. Notas do diário de campo em 01/10/2008)

O poder pastoral supõe uma atenção individual a cada membro do rebanho (GARCIA, 2002). Demanda-se essa ação individualizante, no episódio acima, como forma de superar o obstáculo comunicativo vivenciado pelo aluno surdo por não ser um falante padrão da língua que circula na sala de aula. A leitura em voz alta, uma das estratégias pedagógicas típicas em uma sala de aula composta por professores(as) e aluno(as) ouvintes (BOTELHO, 2002), é um entrave àquele que não se orienta a partir da condição da oralidade na classe comum investigada. Figura, assim, uma atenção individual, ora na posição da docente ora da estagiária como uma constante na classe comum a fim de oferecer as condições pedagógicas necessárias para a educação do aluno surdo na escola que é de todos/as.

A ação pastoral que visa guiar o aluno surdo no processo de aprendizagem na classe comum se dá, no entanto, com alguns entraves. Entre os entraves presentes no contexto da classe especial o principal está em acompanhar a totalidade da interação verbal em sala de aula. Foram comuns, durante o período de observação episódios envolvendo a incompreensão do aluno surdo, o que observamos nos trechos a seguir.

Episódio 8

Estela inicia a explicação sobre os números ordinais e a escrita dos mesmos por extenso. Durante a explicação ela pergunta à turma.

Estela: - Quem é o quinto dessa fila?

Alunos/as: - Marcos.

Estela se dirige a Marcos: - Marcos, você é o quinto da fila?

Marcos: - Não, o sete.

Estela, então, solicita à turma que contem junto para constar que ele é o quinto da fila. (Observação da classe comum. Notas do diário de campo em 11/04/2008)

Episódio 9

Estela pergunta quantas letras tem a palavra bola e escreve a palavra no quadro. Os/as alunos/as começam a falar em voz alta a resposta, desordenadamente.

Marcos, então, levanta da carteira e começa a observar a sala. Ele conta o número de alunos/as presentes e fala 16. Em meio à confusão, a professora não ouve a sua resposta e incompreensão da pergunta. (Observação da classe comum. Notas do diário de campo em 29/05/2008)

Notamos acima episódios em que ocorreu a incompreensão da comunicação oral. Apesar dos acompanhamentos constantes ao aluno surdo ainda há brechas em que a ausência de uma língua compartilhada parece comprometer as possibilidades de desenvolvimento do aluno surdo na classe comum. Diante desse entrave da ausência de comunicação em uma mesma língua, o discurso da educação inclusiva aciona a técnica da *simulação da compreensão*. Esse mesmo entrave foi observado por Botelho (2002) que identificou a *simulação da compreensão* como uma manobra “para evitar a tensão na comunicação e para que passem despercebidos” os problemas de ordem linguística entre surdos/as e ouvintes (BOTELHO, 2002, p. 19). No trecho abaixo, vemos o exercício da *simulação da compreensão* no contexto da classe comum.

Episódio 10

Em uma aula de Geografia a professora Cida distribui uma atividade cujo título era *Ficha de Identificação*. A professora explica oralmente para a turma a atividade indicando o que deve ser feito. Percebendo que Marcos não havia iniciado a atividade, o colega Rian diz:

Rian: - É pra escrever o seu nome aqui. Assim: Marcos.

Marcos observa a explicação e escreve o seu nome no espaço indicado. Em seguida, a professora pede aos/as alunos/as que completem a idade e passa pelas carteiras conferindo. Marcos, percebendo a movimentação da professora, se levanta e copia o número seis da atividade do mesmo colega. (Observação da classe comum. Notas do diário de campo em 11/04/2008)

Por meio do exercício da *simulação da compreensão* o discurso da *educação inclusiva* pretende que o surdo incorpore o controle e a ação vigilante sendo pastor de si, não sendo necessária a presença e ação constantes do(a) docente. Para a eficácia desse tipo de poder individualizante é necessária a presença de um guia para acompanhar “com dedicação e atenção cada indivíduo em particular” (GARCIA, 2002, p. 58), mas também que cada membro do rebanho possa guiar-se. Dessa forma, a *simulação da compreensão* aparenta a ausência de problemas comunicativos, reforçando os argumentos de que os(as) surdos(as) devem permanecer nas classes comuns (BOTELHO, 2002).

Esse exercício precisa ser eficaz o suficiente, pois há toda uma vigilância e conflitos em torno da presença do aluno surdo em classe comum na Escola Luz do Saber. Neste contexto, o aluno surdo tem que provar que pode estar no espaço da classe comum que não é, no contexto da prática escolar investigada, seu território *normal*, uma vez que há marcas no corpo que o direcionam à classe especial. A professora, em meio a esse embate pela definição entre o melhor espaço para localização do aluno Marcos na Escola Luz do Saber, sente-se pressionada e angustiada.

“Eu fico receosa ao dar muita atenção ao Marcos porque a pedagoga entra de surpresa, sem bater, na minha sala e, às vezes, me pega na carteira dele. Ela usa isso só para dizer que ele atrapalha, tira a minha atenção do restante da turma”. (Conversa informal com a professora da classe comum. Notas do diário de campo em 12/08/2008)

Nessa disputa, a pedagoga e as profissionais representantes da secretaria de educação agem de forma a reterritorializar subjetividades surdas e uniformizar as práticas curriculares de educação de surdos/as. Foram várias as reuniões que ocorreram na Instituição observada visando definir a melhor ou pior classe no contexto da educação e inclusão dos(as) surdos(as). A professora esclarece que nesses diferentes momentos não quis tomar partido em nenhum dos dois lados: nem o da pedagoga e da regional pedagógica a favor do retorno do aluno para a classe especial, nem do Centro de Apoio e o da diretora da escola que defendiam a permanência do aluno na classe comum. Afirmo que senti como se quisessem que ela assumisse as *responsabilidades e consequências sozinha*. A professora sintetiza esses debates reivindicando outra estrutura para a educação do aluno surdo na classe comum, conforme é demonstrado no episódio a seguir.

Episódio 11

Durante a saída dos(as) alunos(as) a professora continua o comentário sobre a situação de Marcos em sua sala.

Estela: - Mas eu não estou alfabetizando ele, Clara. Isso não está certo.

A diretora e o CRAEI disseram que só de Marcos estar na minha sala, bem adaptado, está bom. Mas eu quero mais, quero que ele aprenda.

Na sala há outros alunos, com outras necessidades, mas ele tem apoio [referindo-se aos atendimentos especializados a que o aluno tem acesso]. Então, não justifica a sua dificuldade. Se não estou conseguindo, alguém tem que me ajudar. Alguém tem que fazer. (Notas do diário de campo em 12/06/2008)

O discurso da *educação inclusiva* opera o exercício da crítica. Larossa (1994) afirma que exercitar a crítica envolve a capacidade de ver e a avaliação do que se vê com base em um critério, um padrão. A crítica consiste em *um olhar criterial* e a exteriorização do que foi avaliado atribuindo um valor positivo ou negativo com base nesta análise. Critica-se, no episódio acima, a baixa expectativa da escola Luz do Saber e do CRAEI – órgão responsável pela educação inclusiva do município – em relação às capacidades do aluno surdo. Aciona-se como critério o investimento que é dirigido aos(às) demais alunos(as) ouvintes e deseja-se que a escola e os(as) profissionais invistam da mesma forma no desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo.

Produz-se, assim, uma fissura no processo de inclusão do aluno surdo na classe comum e questionamentos a essa prática divulgada pelo discurso da educação inclusiva.

Denunciam-se os entraves que podem levar ao fracasso da nova prática curricular inaugurada para a educação de um aluno surdo na Escola Luz do Saber. O discurso da educação inclusiva que pretendia possibilitar o “enriquecimento humano, por meio da aproximação de culturas e de diferentes expressões de pensamento” (DORZIAT, 2009, p. 69) é significado como incompleto ou ineficiente, o que pode ser observado no trecho a seguir.

“A escola não é para todos. Infelizmente, ela ensina só os que sabem, têm facilidade, e não dá conta das dificuldades. Escola, professora e secretaria [de educação] não dão conta. Seria necessária uma outra estrutura de escola, vários modelos de escola para atender aos diferentes alunos”. (Conversa informal com Estela, professora da classe comum. Notas do diário de campo em 29/05/2008)

O discurso da *educação inclusiva* dá visibilidade aos entraves para a construção de uma *escola para todos(as)*, mas mostra-se insuficiente para operar transformações nessa estrutura. Por um lado, observa-se sua potencialidade como discurso da mudança de um modelo de escola que exclui e, por outro, observa-se a força de discussões que ressaltam o “caráter desassossegado, transitório, incompleto” das práticas inclusivas (LUNARDI; MACHADO, 2009, p. 4). Nesse contexto, fragiliza-se a interpelação da docente, dos(as) demais profissionais, dos(as) alunos(as) e dos(as) familiares com o discurso da educação inclusiva. É nesse sentido que os discursos da educação inclusiva e da educação de surdos/as se cruzam e nos colocam diante de uma racionalidade específica para a educação de surdos/as.

4.3 Cruzamentos entre o discurso da *educação de surdos/as* e o discurso da *educação inclusiva*: a racionalidade terapêutica construindo e transformando as relações do sujeito surdo consigo mesmo

Nos discursos da educação de surdos/as e também nos discursos da educação inclusiva são identificados pontos que provocam rachaduras nas suas reincidências discursivas. Há fissuras e enfrentamentos entre as enunciações que justificam a localização dos(as) alunos(as) surdos(as) ora na classe especial e ora na classe comum. É possível, assim, argumentar que ambas as propostas pedagógicas dedicadas aos(as) alunos(as) surdos(as) são apresentadas como insuficientes.

Por um lado, o discurso da educação de surdos/as divulga a classe especial como o espaço em que os(as) surdos(as) encontram outros pares surdos e com isso podem adquirir competência na comunicação por meio da língua de sinais. Botelho (2002, p.

18) afirma que o caráter de especialização que está presente na maneira de nomear esse espaço de educação de surdos(as) pode estimular a significação de que esse contexto seria aproblemático, a natureza *especial* do ensino solucionaria as dificuldades dos(as) surdos(as) já que todos(as) os(as) profissionais estariam preparados(as) para sua instrução. No entanto, constata-se que a classe especial está longe da oferta pedagógica necessária para o desenvolvimento desses(as) alunos(as).

O discurso da educação inclusiva, por outro lado, apresenta a classe comum como um espaço possível a um aluno surdo, um espaço com mais amplas expectativas de aprendizagem. Representa, assim, uma oportunidade de aprender a língua falada no País, de ter acesso às mesmas aprendizagens que os(as) ouvintes e de integrar-se à sociedade (BOTELHO, 2002, p. 20). Várias são, porém, as lacunas e os problemas que persistem, pois as condições pedagógicas são direcionadas em função da oralidade, e o aluno surdo não fala a mesma língua que os demais colegas.

Provoca-se uma insatisfação em qualquer uma das propostas pedagógicas dedicadas aos(às) surdos(as) uma vez que eles(elas) não são considerados(as) o referente do desenvolvimento escolar tido como correto. Observa-se que ambos os discursos e ambas as propostas pedagógicas operam com a lógica disciplinar moderna que efetua divisões e separações produzindo os normais e os anormais. Nessa ação disciplinar os dois discursos aqui analisados se cruzam produzindo discursivamente a surdez como uma anormalidade, demandando a sua correção por meio da racionalidade terapêutica.

A surdez funciona como um *estado de disfuncionamento* (FOUCAULT, 2002). Para Foucault (2002), um estado consiste numa espécie de déficit geral, um fundo causal permanente, uma base desviante, que pode acolher em seu campo qualquer conduta fisiológica, psicológica, sociológica, moral (FOUCAULT, 2002). Para este autor, “quem é sujeito a um estado, quem é portador de um estado, não é um indivíduo normal” (FOUCAULT, 2002, p. 397).

Neste capítulo quis pontuar que esses discursos da educação de surdos/as e da educação inclusiva, apesar de circularem na academia como discursos opostos, constituindo um conflito teórico no campo da educação e surdez, nas práticas curriculares investigadas na Escola Luz do Saber se mesclam para produzir um processo de subjetivação dos(as) surdos(as) por meio de um racionalidade terapêutica. Circula uma “série de idéias e regras de raciocínio” (POPKEWITZ, 1994, p. 185) que pretendem moldar a relação dos(as) surdos(as) consigo mesmos(as) em termos

terapêuticos. Essa relação terapêutica do(a) surdo(a) consigo mesmo fundamenta-se na problematização de si por meio de “valores da normalidade e da patologia, [por meio do diagnóstico] dos prazeres e desgraças, [buscando retificar ou melhorar a existência] por uma intervenção em um mundo interior” (ROSE, 2001, p. 188).

Têm-se, assim, a instituição escolar como um cenário para essa interação terapêutica do(a) surdo(a) consigo mesmo. “Complexas formas de categorização do normal e do patológico, do anormal e do desviado, do normal ou do que excede ou não chega à norma” (LAROSSA, 1994, p. 76) compõem a regra terapêutica de acordo com a qual se pretende transformar e moldar esses(as) indivíduos. O(a) surdo(a) composto como anormal precisa negociar em meio aos diferentes discursos a que foi exposto compondo sua relação com o ambiente escolar planejado e pensado para os(as) normais.

O discurso da *educação de surdos/as* e o discurso da *educação inclusiva*, significados no campo acadêmico como opostos e fronteiros, compõe a razão terapêutica tanto no contexto da classe especial como no da classe comum e apresentam, assim, vários elementos equivalentes. Entre esses elementos está a maneira como operam com o referente ouvinte e como significam o desenvolvimento escolar normal de forma a distanciar e diferenciar os(as) surdos(as) e os(as) ouvintes. Portanto, nenhuma das duas práticas consegue se configurar como predominante, nenhuma chega a apagar ou silenciar os argumentos conflitantes ou adquire o *status* de verdade na Instituição investigada. Vale dizer que os discursos aqui investigados são capturados pelas mesmas redes de poder, sob a âncora do poder de normalização instituída nas discussões educacionais em torno dos sujeitos anormais. Esse tipo de poder normalizador e as técnicas utilizadas serão objeto de estudo do capítulo que se segue.

5 INCLUIR PARA NORMALIZAR? COMPARAÇÃO, CLASSIFICAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO NAS CLASSES INVESTIGADAS

No contexto da Escola Luz do Saber, tanto na classe especial como na classe comum investigadas, os/as alunos/as surdos/as e ouvintes são capturados/as por meio da inclusão e da normalização. Os processos de normalização são compostos por técnicas de diferenciação, comparação e classificação. Essas técnicas agem como mecanismos de poder e de ordenamento dos/as alunos/as.

Analisar as relações de poder de normalização que constitui o/a surdo/a como anormal nas práticas curriculares da classe comum e classe especial investigadas é o objetivo deste capítulo. Pensar no/a surdo/a como um caso da norma é vê-lo num processo de objetivação que, ao mesmo tempo em que o individualiza, torna-o comparável, dá-se uma visibilidade aos desvios e às diferenças que os/as distinguem entre si e em comparação com os outros. Nesse processo de normalização o padrão de referência é o grupo de ouvintes.

Mostro neste capítulo que na Escola Luz do Saber vê-se operar um conjunto de técnicas que visam à normalização dos/as surdos/as. O argumento desenvolvido é o de que técnicas de comparação, classificação e diferenciação são produzidas por meio de relações de poder normalizadoras nos dois contextos investigados. Ao colocar essas técnicas em ação pretende-se não que todos/as os/as alunos/as surdos/as e ouvintes sejam iguais, mas, sim, que todos/as se constituam ao redor do padrão de normalidade ouvinte, que todos/as estejam no interior da norma, mas cada um ocupando o devido lugar.

Para analisar esse processo de normalização dos/as surdas/os em duas práticas curriculares diferenciadas utilizo como ferramenta analítica, neste capítulo, o conceito de *norma*. Como explicou Foucault (2007), a norma é um modelo geral que tenta conformar as pessoas — em termos de seus gestos e ações. Para Foucault (2002, p. 62), a norma “traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção”. Sendo assim, a norma está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção, que não tem por função excluir, rejeitar, ela visa incluir para normalizar.

Na instituição escolar a norma é fundamental, pois age demarcando linhas divisoras, fronteiras entre os/as escolares e conduzindo ações dirigidas à manutenção de um padrão. Assim, é dito normal aquele/a que é capaz de amoldar-se ao modelo (LOURO, 2003). Inversamente, o anormal é aquele/a que não se enquadra ao modelo. É

nesse sentido que o/a surdo/a é classificado como anormal, como aquele/a que se desvia da norma, pois é aquele/a que não escuta.

Discuto, a seguir, a produção da (a)normalidade surda nas práticas curriculares da classe especial e da classe comum investigadas. Para tanto, o presente capítulo está dividido em três partes. Discuto, na primeira, a produção do sujeito surdo e ouvinte no espaço escolarizado por meio da técnica da diferenciação. Na segunda parte, mostro o funcionamento da normalização dos/as surdos/as por meio da técnica da comparação no contexto da classe comum e no contexto da classe especial. Mostro ainda a técnica da classificação em ação nos currículos investigados para capturar as múltiplas (a)normalidades, as ordenar e corrigir.

5.1 Cada um ocupando o seu devido lugar: a diferenciação como técnica de normalização dos/as surdos/as e ouvintes

Diferenciar é uma ação praticada intensivamente pelos/as professores/as, por alguns/algumas alunas/os e funcionários/as, que fizeram parte da pesquisa e que tem efeitos sobre suas condutas. A diferenciação funciona como uma técnica importante que compõe a *normalização* em funcionamento nas classes investigadas. Como técnica normalizadora, a diferenciação, em conjunto com outras técnicas e procedimentos, objetiva administrar e governar os/as surdos/as e os/as ouvintes por meio da “definição de um modelo geral prévio frente ao qual todos devem ser referidos” (LOPES, 2009, p. 159).

A diferenciação age por meio da demarcação de fronteiras (LOURO, 2003). Nesse processo, determinadas características são valorizadas como distintivas e fundamentais e traçam os contornos e limites entre “quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo” (PARAÍSO, 2004, p. 58). Essas fronteiras não são naturais ou estáveis (LOURO, 2003). Elas são produzidas e nomeadas em meio a conflitos, disputas e jogos de poder. Brah (2006) analisa as disputas em torno da diferença sintetizando algumas questões gerais.

“Quais são as normas presumidas a partir das quais um grupo é marcado como diferente? Qual a natureza das atribuições que são levadas em conta para caracterizar um grupo como diferente? Como as fronteiras da diferença são constituídas, mantidas ou dissipadas?” (BRAH, 2006, p. 359).

Na análise aqui realizada foi possível perceber que a surdez é o principal “marcador de diferença” (BRAH, 2006, p. 331) levado em conta para significar os/as

sujeitos. Ela marca aquele/a que a tem, diferenciando os/as que ouvem daqueles/as que não ouvem (LOPES, 2007). É a diferença primeira que possibilita “a aproximação surda e a diferenciação de outros não-surdos” (LOPES, 2007, p. 18), o que pode ser observado no episódio a seguir.

Episódio 12

Em meu segundo dia de observação na classe especial o aluno Natan se volta para mim e comenta: - Você sabe que o Marcos não escuta?
(Observação da classe comum. Notas do diário de campo em 11/04/2008)

É possível observar a surdez vista como um traço/marca sobre o qual a diferença se estabelece. Marcos é apresentado como aquele que não escuta objetivando-o como pertencente ao grupo do “alunado deficiente, especial, diferente do alunado majoritário, eficiente, normal, homogêneo” (FERRE, 2001, p. 197). O não escutar opera como aquilo que o define, o identifica e o encerra, marcando a inclusão e pertencimento de Marcos ao grupo dos/as surdos/as e sua exclusão do grupo dos/as ouvintes. No currículo da classe comum, a diferenciação pela surdez era prática recorrente.

Episódio 13

Você viu que o Marcos usa um aparelho no ouvido? É porque ele não ouve bem. (Conversa entre professora da classe comum e aluno ouvinte. Notas do diário de campo em 26 de agosto de 2008)

No episódio acima é reiterada a diferença de Marcos estabelecendo a presença do som, *do ouvir bem* como contraponto. Para que essa relação de diferenciação possa se colocar, a condição de quem tem surdez passa a ser narrada como diferenciada em relação a quem tem audição. Nessa perspectiva, Lopes (2007, p. 18) afirma que “a surdez pela surdez não existe”, como diferença, ela se constitui, sempre, numa relação. Essa relação de diferenciação entre ser ouvinte e ser surdo/a também pôde ser observada no currículo da classe especial, como no episódio a seguir.

Episódio 14

Em meu primeiro dia de observação na classe especial a aluna Carolina vai até a mesa onde eu estava sentada e me pergunta.
Caroline: - VOCÊ SURDA?
Clara: - NÃO, OUVINTE.
(Observação em classe especial. Notas do diário de campo em 07/04/2008)

A surdez como diferença é vista como uma atribuição, “uma qualidade pela qual uma coisa se distingue de outra” (FERRE, 2001, p. 195). Cabe, então, o questionamento: *você é surda ou ouvinte?* Como marca de distinção, ela deixa de ser compreendida como um dado, em uma perspectiva de “contemplação, reconhecimento ou aceitação das diferenças” (LOURO, 2003, p. 46). Passa, assim, a representar uma

construção, uma elaboração marcada como um desvio, um distanciamento de um padrão ouvinte, tido como adequado, sadio, legítimo e normal.

Nessa relação de diferenciação e identificação o uso do aparelho auditivo³⁵ é salientado como um dos elementos que inscrevem alguns sujeitos no grupo dos/as surdos/as. No trabalho de fixação da surdez como *a diferença*, ele funciona como um elemento que articula a surdez à “privação sensorial que interfere diretamente na comunicação” (BRASIL, 2006, p. 17). Como uma marca nos corpos dos/as surdos/as, os/as diferencia dos/das ouvintes sinalizando a falta, a audição deficiente.

Episódio 15

Em conversa informal, durante o intervalo, Maria e Estela falam na sala dos/as professores/as sobre o aluno Marcos. Maria comenta que a fonoaudióloga fez um encaminhamento do aluno para Bauru³⁶ para o aluno ganhar uma nova prótese auditiva porque a sua foi roubada. Maria acrescenta que isso poderá ajudar no desenvolvimento do aluno. (Notas do diário de campo em 30/05/2008)

O aparelho auditivo é significado como uma extensão do próprio corpo do aluno deficiente, o que possibilita o seu desenvolvimento educacional. O aparelho de amplificação sonora poderá transformá-lo e dotá-lo de capacidades audiológicas que viabilizam o contato com outras pessoas, a mediação do mundo, a convivência, a interação, a independência e autonomia (RIBAS, 2007). Assim, os equipamentos e tecnologias para fazer ouvir e falar adequadamente são investidos de uma grande importância no contexto escolar, uma vez que são narrados como uma promessa da correção da audição deficiente.

Tal operação de correção, normalização da audição deficiente depende do jogo de diferenciação, da ausência ou da presença do som, da capacidade ou incapacidade da comunicação, da perfeição ou imperfeição da linguagem. Assim, pode-se dizer que a diferença é relacional, já que “aquilo que ‘se é’ está relacionado com aquilo que ‘o outro’ é” (PARAÍSO, 2004, p. 58). Demarcam-se, assim, as características definidoras dos/as surdos/as contribuindo para a definição e para a afirmação dos/as ouvintes, traçando os limites daquilo que ele/a não é ou não deveria ser.

³⁵ O aparelho de amplificação sonora individual (AASI) é um dispositivo eletroacústico que tem como função “captar os sons, amplificá-los e conduzi-los à orelha do portador de deficiência auditiva” (BOSCOLO et. al, 2006, p. 256).

³⁶ Refere-se ao Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais (HRAC/Centrinho) da USP que existe desde a década de 60. Visa reabilitar desde portadores de fissuras labiopalatais, malformações craniofaciais, até oferecer tratamento completo na área da audição e da visão subnormal. (Disponível em: <<http://www4.usp.br/index.php/saude/16049>>. Acesso em 06 dez. 2009).

Tais ações de diferenciação estão em funcionamento não só na instituição escolar, mas também em outras instâncias na atualidade, o que pode ser observado nos trechos a seguir.

“Surdez refere-se à incapacidade da criança aprender a linguagem por via auditiva”³⁷.

“A surdez é um defeito invisível. [...] A audição é o sentido que mais nos coloca dentro do mundo e a comunicação humana é um bem de valor inestimável”³⁸.

“A diminuição da audição (surdez) produz uma redução na percepção de sons e dificulta a compreensão das palavras”³⁹.

Nos trechos acima aparecem algumas definições da surdez que podem ser representativas de parte das significações que circulam sobre esse grupo na contemporaneidade. Essas definições da surdez como incapacidade, defeito, dificuldade tornam-se um componente importante no domínio escolar, pois, por meio delas, produz-se um quadro de saberes sobre o indivíduo surdo que o torna capaz de ser descrito e analisável, como também relacioná-lo a outros grupos. Essas significações definem o/a surdo/a como *um/a diferente* com características, necessidades, dificuldades próprias que devem ser interrompidas, reeducadas, controladas (FERRE, 2001). Nessa construção da surdez acrescenta-se, no currículo da classe comum investigada, a relação entre surdez e saúde o que pode ser observado no episódio a seguir.

Episódio 16

No início da aula, a professora Cida substitui a professora Estela em um curto período de tempo no início da aula de português. Ela inicia uma atividade que envolve a cópia dos seguintes versos:

O sapinho da lagoa

Passa a noite a coaxar

Quem tiver saúde boa

Passa a noite a escutar:

Vou, não vou, vou, não vou...

(Observação da classe comum. Notas do diário de campo em 09/05/2008)

No episódio acima do currículo da classe comum, o escutar é anunciado como uma condição daquele/a que tem saúde boa. Em contrapartida, o não escutar passa a ser uma marca de enfermidade. Pode-se dizer que essa significação, ao aproximar a experiência de não escutar à doença, demanda ações medicalizantes que visem à sua cura. Ações em resposta à *enfermidade da audição* que é tida como uma perturbação, limitação funcional, um obstáculo ao deficiente em sua interação com a sociedade.

³⁷ Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Surdez>>. Acesso em 06 set. 2009.

³⁸ Disponível em: <<http://www.abcdasaude.com.br/artigo.php?402>>. Acesso em 06 set. 2009.

³⁹ Disponível em: <<http://br.geocities.com/lajfilipe/surdez.htm>>. Acesso em 06 set. 2009.

No entanto, Ribas (1994, p. 31) se contrapõe a essa aproximação entre deficiência e doença ao afirmar que “as pessoas deficientes, salvo algumas exceções, não são pessoas doentes”. Para esse autor, ao contrário, os/as deficientes devem gozar de boa saúde. Acrescenta ainda que, apesar de algumas deficiências se originarem de doenças, quando essas doenças são curadas, resta apenas a deficiência como “estado físico eventualmente limitador” (RIBAS, 1994, p. 32).

Apesar das discussões de autores/as como Ribas (1994), distinguindo os conceitos de deficiência e doença, no contexto da classe comum investigada, a aproximação e relação entre esses conceitos é produtiva. Já que em resposta *a enfermidade da audição* divulga-se a reabilitação auditiva visando o melhor uso da audição residual para aquisição, desenvolvimento e manutenção da linguagem oral (BRASIL, 2006). A diferenciação contribui, assim, para a normalização agindo na “homogeneização das pessoas” (LOPES, 2009, p. 159).

Prescritivamente, determina critérios sancionados negativa ou carencialmente e indica “como construí-los adequadamente nos processos de normalização previstos para cada qual” (FERRE, 2001, p. 200). Nessa homogeneização, há uma tentativa de comparação entre as marcas ouvintes tidas como positivas, normais e as marcas da surdez tidas como negativas, fora da norma. Há, assim, um distanciamento da surdez e uma busca da identificação com o/a ouvinte que age tanto entre os/as ouvintes como entre os/as próprios/as surdo/as. Dessa forma, a comparação entra em cena nos currículos da classe comum e especial investigadas como uma técnica fundamental no processo de normalização. Essa técnica será analisada no tópico a seguir.

5.2 Ordem e liberdade nos espaços da classe especial e classe comum: a norma como princípio de comparação

No processo de normalização busca-se colocar todos/as sob uma norma já estabelecida. Tal ordenamento em torno de um mesmo padrão se dá por operações de diferenciação, conjugadas com ações de comparação. Nas operações de diferenciação, o normal se converte em “um critério complexo de discernimento” (LAROSSA, 1994, p. 76). Nas operações de comparação, as condutas tidas como normais se convertem “em um critério que julga e que valoriza negativa ou positivamente” (LAROSSA, 1994, p. 76).

Nos currículos da classe comum e da classe especial investigados a comparação apresentou-se como uma técnica fundamental nesses contextos de relações entre surdos/as e ouvintes. No processo de comparação, o/a ouvinte marcado como o/a normal define “aquilo que deve ser habitual, repetido, reto” em cada um/a (FERRE, 2001, p. 196). O normal torna-se “o fundante, [por meio do qual] tanto se define o anormal quanto se deduz a norma” (VEIGA-NETO, LOPES, 2007, p. 963). Os modos de ser ouvinte são, assim, o referente nas operações de criar, estabelecer e sistematizar as normas das condutas de todos/as na Escola Luz do Saber, com fins de comparação.

Episódio 17

Soa o sinal indicando o horário do recreio. Maria informa aos/às alunos/as:

Maria: - FILA. AGORA COMER [indicando o horário do recreio].

Maurício volta-se para mim e pergunta: - OUVIR BARULHO? [se referindo ao sinal que indicou o horário].

Aceno respondendo que sim. Ele comenta: - EU OUVIR.

(Observação em classe especial. Notas do diário de campo em 27/05/2008)

Pode-se observar, no currículo da classe especial, um fascínio em relação à capacidade de ouvir. Ser capaz de ouvir o sinal que indica o recreio é tido como uma habilidade, como uma característica positiva, digna de ser comunicada a outros/as. Aspira-se, por meio da habilidade de ouvir, à possibilidade de se afastar da surdez e de transformar sua conduta, sua vivência, aproximando-se da estável condição do ser ouvinte.

Esse fascínio, aspiração, desejo em torno da audição se exerce entre os/as surdos/as que são de alguma forma afetados/as por hierarquizações referentes aos modos de ser surdo/a e ouvinte. Essas hierarquias, produzidas nos processos de comparação entre os/as surdos/as e os/as ouvintes, “são atribuídas aos sujeitos e são, muitas vezes, assumidas pelos próprios sujeitos” (LOURO, 2003, p. 47). Contribuem para divulgar o ser ouvinte como uma posição não-problemática, estável, central, e todas as outras posições são tidas como ligadas e subordinadas a ela.

A instância da norma disciplinar, no contexto da Escola Luz do Saber, institui mecanismos que “só desejam a ordem, que teima em classificar, em produzir mesmices homogêneas, íntegras, sem fissuras, a salvo de toda contaminação do outro” (SKLIAR, 2003, p. 45). Define, assim, aqueles/as que se encontram na norma e os/as que estão fora dela, para assim normalizá-los/as e fazer possível a convivência com o diferente. É nesse sentido que o/a surdo/a é, em um primeiro momento, classificado/a como diferente, como aquele/a que se desvia da norma. O/a surdo/a é comparado ao ouvinte e

classificado/a como aquele/a que não escuta, que usa outros elementos linguísticos para se comunicar. A comparação ativa procedimentos a fim de disciplinar o/a surdo/a, fazer diluir e desaparecer as diferenças, tornando-o/a extremamente conhecido/a e familiar a ponto de inferiorizá-lo/a e diminuí-lo/a.

Neste processo de normalização surda, a diferenciação e a comparação agem no contexto da Escola Luz do Saber marcando a distinção e criando parâmetros de julgamento dos espaços da classe comum e classe especial. Por meio da comparação, significa-se o espaço da classe comum como o espaço da ordem e o espaço da classe especial como o espaço da liberdade. A comparação, por um lado, funciona relacionando ao espaço da ordem elementos mais correntes, habituais de uma instituição escolar padrão. Por outro, relaciona ao espaço da liberdade elementos que remetem ao estranhamento, à excepcionalidade como prática escolar. O que pode ser observado nos episódios a seguir que se referem ao início de um período de aula na classe comum e na classe especial, respectivamente.

Episódio 18

A professora Estela chega à sua sala com os/as alunos/as ouvintes e o aluno surdo. As carteiras estão dispostas em fileiras. Os/as alunos/as se encaminham cada qual para o seu lugar, conversando entre si. Alguns alunos buscam carteiras e cadeiras em outras salas. A professora, em pé na frente da turma, reorganiza o posicionamento de alguns/algumas alunos/as. (Observação da classe comum. Notas do diário de campo em 11/04/2008)

Episódio 19

A professora Maria e os/as alunos/as surdos/as chegam à sala. As carteiras estão dispostas em uma única fila, uma ao lado da outra, em linha reta. Os/as alunos/as permanecem em pé conversando entre si. Edvander, um aluno surdo, entra em sala dando uma estrela [dá um impulso, apóia as duas mãos no chão enquanto o corpo permanece de ponta cabeça e depois retorna em pé]. Maria pergunta:

Maria: - QUE É ISSO?

Edvander sorri, repete o movimento e assenta em uma cadeira. (Observação da classe especial. Notas do diário de campo em 28/04/2008)

No currículo da classe comum há, em comparação com a classe especial, uma ênfase na ordem. Foucault (2007, p. 163) refere-se à ordem como a organização do múltiplo, como a ação de “desfazer todas as confusões”. No episódio acima, observa-se um ordenamento especial dos/as alunos/as da classe comum. Esse ordenamento fica a cargo da professora que demarca a cada aluno/a um lugar, uma localização específica no interior do grupo. Procura-se evitar a proximidade física de alunos/as considerados/as indisciplinados/as, evita-se a proximidade da janela e porta de alunos/as considerados/as dispersos/as, posiciona-se os/as alunos/as considerados/as como possuidores/as de

dificuldades de aprendizagem nas primeiras carteiras e localiza-se a estagiária ao lado do aluno surdo nas últimas carteiras.

No espaço da classe especial há uma ênfase na liberdade dos/as alunos/as. No episódio anterior, essa liberdade pode ser observada nas diferentes formas de mobilidade na sala de aula e na forma de comunicação, também diferenciada. A permanência de alunos/as em pé conversando entre si e, principalmente, o aluno dando uma estrela dentro da sala de aula são marcas do relato acerca do espaço da classe especial que permitem nomeá-lo como diferente, fora do padrão se comparado à classe comum. Vemos, também, uma disposição física dos/as alunos/as diferenciada. No lugar da disposição e organização em filas em que os/as alunos/as encontram-se uns/umas atrás dos/as outros/as há a organização em fila única horizontal, com os/as alunos/as lado a lado. Além disso, é concedido aos/às alunos/as a possibilidade de definição do lugar em que se pretende permanecer durante a aula.

Entre essas duas situações, que ocorreram no mesmo momento do início da aula, uma fronteira pode ser vista. Ela permite identificar um espaço escolar padrão, comum, normal e outro espaço escolar não familiar, diferente, anormal. O que está em jogo é uma operação que utiliza como referência a classe comum e os/as alunos/as ouvintes e, com base nela, todos os elementos da classe especial e os/as alunos/as surdos/as são analisados e comparados. O espaço da classe comum, constituído como referente, é concebido sob a ótica do *confinamento* e *quadriculamento*, com a distribuição dos indivíduos num espaço analítico, celular e com localizações funcionais que consiste em pôr “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 2007, p. 123). Isso é considerado importante na escola para *educar o corpo* do/a aluno/a, como sintetiza a professora Estela.

Episódio 20

O aluno tem que educar o corpo, o organismo não só na escola, mas em outras atividades também, quando vai ao cinema, dentro do ônibus. Fome, sede, vontade de ir ao banheiro tem um tempo correto para ser atendidos. (Observação da reunião de mães da classe comum. Trecho da fala da professora Estela em notas do diário de campo de 14/04/2008)

Observa-se no contexto da classe comum uma norma-disciplinar de produção do espaço escolar no qual se prioriza a distribuição dos indivíduos, sua reorganização, a maximização de suas energias e de suas forças (VARELA, 1996). Para tanto, é exigido das crianças que eduquem o corpo para que, nas atividades em sala, permaneçam sentadas no espaço que lhe fora reservado, realizando a atividade que lhe fora exigida.

Afirma-se a necessidade de uma organização e de uma postura correta para o aprender que devem ser adquiridos o mais cedo possível. Por meio de uma *quadriculação progressiva do espaço* e da *historicidade progressiva do tempo* produz-se um “corpo-segmento pronto e disposto a articular-se com outros em conjuntos produtivos mais amplos que tornem possível a obtenção de seu máximo rendimento, um resultado ótimo de conjunto” (VARELA, 1996, p. 84).

Nas práticas da classe comum o movimento corporal é autorizado em momentos precisos como as aulas de educação física, o horário do recreio ou o do parquinho. Durante as demais atividades escolares deve-se conformar a distribuição de cada aluno/a na sala, que faz com que cada um/a deles/as tenha e ocupe seu próprio espaço. Esse lugar determinado e fixo, ao mesmo tempo em que confina os corpos dos/das alunos/as, os torna úteis (FOUCAULT, 2007). Trata-se de organizar economicamente o espaço e o tempo, obtendo maiores resultados – em termos de bens, afetos, saberes – a partir do menor custo ou investimento possível. No entanto, esses princípios disciplinares são alterados e transgredidos no contexto da classe especial, conforme narra a docente no trecho a seguir.

“Tem que ter essa liberdade [se referindo à movimentação dos/as alunos/as]. Provoca também certa confusão? Provoca. Mas eu acho que isso é muito interessante porque eles aprendem é assim mesmo. É manipulando, interagindo com os objetos, com as figuras, com o mural. Eu acho inclusive que isso tem que ser para todos. Inclusive ouvintes. Mas para os surdos mais ainda porque eles precisam muito da imagem, do visual, da interação”. (Trecho da entrevista com Maria, professora da classe especial, em 26/04/2008)

Um modo de organização específico do espaço escolar é destinado aos/às alunos/as surdos/as. A liberdade e, conseqüentemente, certa confusão são os princípios de uma classe que reúne em um mesmo espaço os/as surdos/as, membros de um grupo linguístico comum. Movimentar, manipular, interagir são práticas demandadas nesse espaço escolar. O acesso aos materiais, à comunicação com os pares, à expressão visual são privilegiados em detrimento da ordem e produtividade dos corpos no tempo e no espaço escolar, enunciada pela norma-disciplinar. Observa-se, assim, a demarcação da diferença surda como forma de capturá-los/as e condicioná-los/as ao espaço da classe especial. Compara-se a organização espacial adequada aos/às alunos/as surdos/as com a organização da classe dos/as ouvintes.

Dessa forma, o controle que a professora exerce na classe comum, característico da norma-disciplinar, por meio da programação das atividades, da distribuição espacial

dos/as alunos/as se desloca para a organização do meio. Essa forma distinta de gestão do tempo e do espaço escolar é visível na classe especial. Ela produz maior mobilidade dos/as alunos/as, um trânsito múltiplo de crianças entre os variados murais presentes na sala e uma pedagogia que busca “potencialmente ‘libertar’ a criança” (WALKERDINE, 1999, p. 203).

A liberdade como princípio de organização do currículo da classe especial pode ser analisada como uma “prática do cuidado de si” (FOUCAULT, 2006, p. 265). Para agir nesse ambiente escolar livre, é necessário conhecer “um certo número de regras de conduta ou de princípios” (FOUCAULT, 2006, p. 269) que frisam o ser surdo como uma posição de sujeito específica que se vê e se narra dentro de uma experiência vivida por um grupo particular. Portanto, os/as alunos/as surdos/as, para praticar essa liberdade no contexto da classe especial, devem ocupar-se de si mesmos, se conhecer, se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser (FOUCAULT, 2006).

No currículo da classe especial, os modos de ser surdo/a que são demandados nas práticas de liberdade “frisam a surdez como a presença do olhar” (LOPES, 2007, p. 52). Destaca-se, assim, a imagem, o visual que são característicos de sua forma de comunicação específica, a língua de sinais. Justifica-se, também, a grande mobilidade, movimentação e certa desordem no espaço da classe especial pela necessidade de a professora visualizar os/as alunos/as e desses/dessas a visualizarem para se comunicarem por meio da Libras. Essa forma de comunicação predominantemente espaço-visual justifica toda a organização de espaço escolar manifesta na classe comum. Por meio da narrativa da professora da classe especial reconhece-se a língua como uma marca da diferenciação surda.

“Eu uso a LIBRAS, eu falo. Falo palavras assim, mais isoladas. Quando vou contar uma história, aí eu uso só LIBRAS mesmo. Uso desenho, uso a mímica, a dramatização. Quer dizer, eu acho que tudo é válido para poder estar passando a informação”. (Trecho da entrevista com Maria, professora da classe especial, em 26/04/2008)

A língua de sinais é vista pela professora como um dos recursos possíveis para produzir a comunicação eficiente considerada necessária na produção escolar do corpo surdo. Aproxima-se, assim, das práticas destinadas à educação de surdos/as nomeadas no campo da educação e surdez como comunicação total (BRITO, 1993). A comunicação total privilegia a comunicação eficiente como objetivo primordial da educação de surdos/as.

As propostas de ação educacional da comunicação total se baseiam na liberdade.

Tudo é considerado válido para passar a informação desde a “estimulação auditiva, adaptação do aparelho de amplificação sonora individual, leitura labial, oralização, leitura e escrita”, até o uso dos sinais utilizados pelas comunidades de pessoas surdas (CICCONI, 1996, p. 7). A multiplicidade de técnicas e recursos comunicativos visa o resgate de comunicações, total ou parcialmente bloqueadas, em decorrência da falta de audição.

No entanto, essa organização da comunicação e do espaço escolar baseados no *movimento e liberdade* ocupa lugares transitórios e polêmicos no contexto da escola investigada. Questiona-se a eficácia da classe especial como espaço de aprendizagem dos/as alunos/as surdo/as, tendo como referência o modelo escolar disponibilizado aos/às ouvintes. Reforçam-se, assim, binarismos entre surdos/ouvintes, língua de sinais/oralidade, classe especial/classe comum, carregando consigo uma norma que nunca será de equivalência e sim de comparabilidade (LUNARDI, 2003). Esse questionamento da organização da classe comum como espaço de aprendizagem foi observado em uma reunião de mães da classe especial, no início do ano letivo, que está transcrito no trecho a seguir:

“Os meninos brincam muito em casa, na rua. Sou contra a Educação Física e brincadeiras na escola”. (Fala de mãe da aluna surda Rafaela. Notas do diário de campo em 30/04/2008)

Coloca-se em suspeita a organização do espaço e do tempo da classe especial e demanda-se uma maior proximidade com os princípios da norma-disciplinar que rege a organização das classes comuns, destinadas aos ouvintes. O espaço da classe especial identificado como o espaço da brincadeira é relacionado ao espaço da rua, da casa em detrimento das características de referência de um espaço escolar padrão. Essa desqualificação do espaço da classe especial como “o outro, o menor, o diminuído” (LUNARDI, 2003, p. 182) é anunciada porque sua filha permanece por quatro anos na série inicial do ensino fundamental, não apresentando o mesmo desenvolvimento e aprendizagens que outras crianças de sua faixa etária.

No entanto, a posição diferente dos/as surdos/as é reiterada pela professora e por outras mães. Demanda-se a construção de um outro centro, um outro padrão de vivências escolares. Enfatiza-se a presença surda como referência cultural e linguística dentro da escola, referência esta que se constitui em modelo próprio que não deriva do modelo ouvinte. Logo, a professora retoma a discussão apresentando a importância dos

jogos e brincadeiras para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil no contexto da classe especial.

“Na brincadeira e no jogo a criança aprende muito. Trabalha a compreensão de regras. Os jogos competitivos ensinam a criança a saber ganhar e perder. Desenvolve a atenção, o ritmo”. (Trecho da fala de Maria, professora da classe especial. Notas do diário de campo em 30/04/2008)

A discussão envolve algumas mães presentes e há o relato da mãe de Alan, aluno surdo da mesma classe, que diz que, em vez de se angustiar com a diferença do filho em comparação ao desenvolvimento dos demais, ela dá *oportunidade para o filho aprender*. Em sua narrativa, a mãe esclarece que começou a acompanhar o filho nas brincadeiras e que essa atividade teve sucesso. Nesse contexto, as brincadeiras e jogos e a forma livre de organizar o espaço da classe especial são aclamados, mas, sem mexer, é claro, naquilo ou naqueles que se encontram na normalidade do discurso, isto é, permanece intacta a normalidade e o ser ouvinte como o normal. Enquanto que esse discurso do reconhecimento da diferença surda acaba por distanciar os/as surdos/as, tidos/as como diferentes, do padrão.

Os/a alunos/as são continuamente observados/as, avaliados/as e também comparados/as. Diferencia-se os/as alunos/as em função de uma regra que possibilita medir e hierarquizar as capacidades, o nível, a natureza dos indivíduos (FOUCAULT, 2007). Como forma de buscar a ordem e manter a tranquilidade das demais, as narrativas da diferença surda em relação à norma escolar continuam demarcando as linhas de fronteira entre *nós e eles*, entre *os anormais*, *os diferentes*, *os descapacitados*. No entanto, no contexto da Escola Luz do Saber, há uma multiplicidade de localizações, posições em relação à anormalidade que demandam processos de classificação para capturar as múltiplas (a)normalidades, o que será discutido no tópico a seguir.

5.3 A busca da harmonia no *caos*: a técnica da classificação e a multiplicação das fronteiras da normalidade no contexto da classe especial e da classe comum

Na Escola Luz do Saber a operação de normalização dos/as surdo/as e ouvintes se constitui por meio da identificação do normal e anormal, bem como das “diferentes curvas de normalidade” (LOPES, 2009, p. 160). A norma está em jogo no interior de *normalidades diferenciais* que são organizadas por meio da técnica da classificação. Recorre-se a certa classificação das condutas para que cada aluno/a se transforme

produzindo uma “conduta adaptada, normal, reta, isto é, dentro da resposta correta” (FERRE, 2001, p. 204).

Por meio da técnica de classificação, a normalização faz “diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras” (FOUCAULT, 2008, p. 83). Na classe especial e na classe comum, a normalidade, ora se refere ao ouvinte no contexto de educação de um aluno surdo em uma classe comum, ora se refere ao surdo no contexto de educação de dois alunos com múltiplas deficiências em uma classe especial. A presença do aluno surdo entre ouvintes e de alunos deficientes mentais entre os/as surdos/as, na escola investigada, causa um estranhamento, foge à ordem, à classificação e localização baseada na normalidade. Burla as linhas de fronteira entre o normal e anormal e exige o estabelecimento de uma estratégia mais difícil, astuta e refinada – a do constante deslocamento dessa fronteira (LUNARDI, 2003).

No contexto da classe comum, um aluno surdo atravessa a fronteira da classe especial, espaço dos/as anormais, e transita entre os/as ouvintes no contexto da classe comum. A professora da classe comum observa que o aluno consegue acompanhar as atividades da turma, por isso, considera possível a aprendizagem do aluno nesse ambiente e também desejável a sua permanência. Afirma que o aluno está no mesmo nível de aprendizado de outros/as colegas da classe e que desenvolveu bastante neste período.

“O aluno dá conta de acompanhar a turma, mas ainda é imaturo e indisciplinado. O aluno atrasa com frequência, falta à aula e isso dificulta o seu desenvolvimento”. (Notas do diário de campo. Trecho de fala de Maria, professora da classe especial, em abril de 2008)

O corpo ouvinte passa a ser o modelo, a norma segundo o qual o *corpo surdo* deve ser narrado. A norma “classifica, compara, avalia, inclui e exclui” (LOPES, 2007, p. 11). Ela funciona como um princípio de comparação, de medida comum, instituída no e a partir do próprio grupo ao qual se refere, sendo, fundamentalmente, prescritiva. A norma, nessa perspectiva, não proíbe, mas, sim, convence, previne, regula, estimula, diversifica e incentiva comportamentos, hábitos e atitudes (FOUCAULT, 2007). À medida que os corpos surdos se constituíram como deficientes de determinado tipo, perseguir a norma é buscar aproximá-los, o mais possível, dos parâmetros definidos de normalidade. O corpo surdo deve ser controlado visando à minimização das conseqüências da deficiência auditiva.

As condições de enquadramento e aproximação dos sujeitos surdos nos espaços da norma são maiores quando aquele/a tido como deficiente é capaz de falar. No contexto da classe comum, o aluno surdo, ao ter sua diferença nomeada, capturada no discurso ouvinte representa, ao mesmo tempo, a demarcação de uma fronteira (LOURO, 2003, p. 46). Enfatiza-se o potencial acadêmico do aluno surdo e afirma-se a capacidade de realizar a comunicação na modalidade oral, aproximando-o do corpo ouvinte, escolarizando-o cada vez mais, para que possa parecer-se com o mesmo. No entanto, sua aprendizagem e seu comportamento são constantemente vigiados, e o aluno surdo tem o seu pertencimento ao grupo frequentemente ameaçado. Estando na fronteira, deve buscar anular as marcas da surdez/deficiência auditiva para aproximar-se do centro, da norma. No entanto, nessa busca de reconhecimento e referência procura-se como ponto de chegada um padrão que nunca poderá ser atingido (SKLIAR, 2003).

Tentando dar garantias para que essa aproximação da diferença seja promissora, a escola busca canalizar esforços e enfatizar as ações corretivas e terapêuticas. Desde esse lugar, o apoio médico e fonoaudiológico tem-se constituído em um receituário que tem por objeto o aperfeiçoamento do sujeito deficiente, “mediante uma ação reabilitadora global e personalista, que lhe predisponha a passagem ou retorno à humanidade” (LUNARDI, 2004, p. 24). Os/as *surdos/as protetizados/as* podem ser vistos sendo construídos com o apoio do desenvolvimento da ciência e da tecnologia “colocando aqueles indivíduos capazes de ser recuperados como resultado de melhoramentos protéticos e como vítimas daqueles experts do tecnológico e dos implantes cocleares” (LOPES, 2004, p. 43). Por meio da fala da professora da classe comum, a norma ouvinte opera realizando uma classificação e hierarquização dos comportamentos considerados (in)adequados.

Episódio 21

O Marcos fala alto porque não ouve bem. Mas você ouve bem, não é? Então, quando ele falar alto, você não vai falar mais alto que ele. Você vai avisar para ele que ele está falando alto e pedir: - Marcos, você está falando alto. Fala mais baixo, por favor. (Conversa entre professora da classe comum e aluno ouvinte. Notas do diário de campo em 26 agosto de 2008)

No episódio descrito, encontra-se em ação uma norma demandada do corpo escolarizado com relação à expressão e comunicação, falar de forma adequada, em tom baixo, em momentos autorizados previamente definidos e vigiados pela professora. Ao aluno ouvinte é apresentada a norma e exigida uma ação diante do colega deficiente para que contribua para a normalização do surdo. Utiliza-se de mecanismos de

classificação e comparação dentro do próprio grupo, apontando o aparelho auditivo como uma evidência da diferença surda e da necessidade de tolerância e correção do desvio.

Tolerar significa “suportar com indulgência, aceitar, demonstrar capacidade de suportar, de assimilar” (LUNARDI, 2003, p. 184). Portanto, tolerante é aquele/a que suporta alguém, que é capaz de admitir, nos/as outros/as, maneiras de pensar, de agir e de sentir diferentes ou mesmo opostas as suas. No entanto, a ação de tolerar coloca o/a tolerante numa posição assimétrica de poder, ou seja, permite que ele demarque uma separação que não significa simplesmente uma distância, mas uma diferença nas relações de poder. Aquele/a que suporta, que tolera o/a outro/a é o/a mesmo/a que hospeda, que recebe, portanto, é aquele/a que pode depreciá-lo/a, julgá-lo/a, aceitá-lo/a ou não (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001). Essa estratégia da tolerância não questiona as relações de poder que estão implicadas na produção das diferenças.

A escola parece saber como resolver o impasse do que fazer com os/as diferentes, os/as que não ouvem. Eles/as continuarão não ouvindo, porém, devido “a fortes terapias de treinamento oral, poderão dissimular a ‘deficiência’, fazendo uma boa leitura labial e respondendo com uma fala o mais próximo possível da fala do ouvinte” (LOPES, 2006, p. 138). É assim que se fala na tolerância e aceitação da diferença surda no contexto da classe comum, que nada mais é do que a aceitação de um certo pluralismo que se refere a uma norma ideal.

Nas operações de normalização do/a surdo/a devem ser minimizadas certas marcas, certos traços e certos impedimentos de distintas ordens (LOPES, 2009). Nesse processo, a produção do corpo surdo normalizado depende de orientações ouvintes. O/a colega, a professora, o/a estagiário ouvinte é o/a outro/a que dá a referência para que o aluno surdo “permaneça o mais normal possível em sua diferença” (LOPES, 2004, p. 48). Nas práticas observadas na classe comum, a estagiária é uma presença constante ao lado do aluno surdo e deve conduzi-lo para que seja um ser hábil ao ouvir e ao comunicar por meio da fala, a partir de percepções normais da audição. No trecho a seguir observamos a intervenção da estagiária junto ao aluno surdo no contexto da classe comum:

Episódio 22

Em uma atividade de português, a professora Estela apresenta a letra M e, com a participação da turma, identifica palavras iniciadas com a letra. A turma em voz alta diz palavras iniciadas com M para serem registradas pela professora. Estela pergunta ao aluno surdo, Marcos, qual a letra inicial de seu nome ao que o aluno demonstra não entender. A estagiária, que está

sentada no fundo da sala junto ao aluno, chama a sua atenção e repete a pergunta ao que o aluno responde. Estela, então, registra o nome de Marcos no quadro acrescentando-a a lista de palavras com M. (Observação da classe comum. Notas do diário de campo em 10/04/2008)

O aluno surdo infringe uma norma de produção do corpo escolarizado, ao não participar oralmente e de forma adequada de acordo com o conteúdo da atividade proposta e de forma espontânea. Assim, a professora intervém como uma vigia da fronteira do ouvir e falar normalizado podendo contar com a intervenção da estagiária para garantir que o aluno compreenda a despeito de sua menor capacidade auditiva. O aluno surdo no espaço pensado e organizado para ouvintes, que se estrutura por meio de experiências auditivo-orais de aprendizagem, precisa aproximar-se de tal modelo distanciando-se e silenciando suas marcas da surdez. Nesse movimento, em direção ao centro, à norma, os/as colegas ouvintes também reiteram e demandam uma conduta adequada do colega surdo, o que pode ser observado no episódio a seguir.

Episódio 23

Em uma atividade de geografia, os/as alunos/as da classe comum preenchem uma ficha de identificação. A professora explica a atividade para toda a turma. O aluno surdo não inicia a atividade ao que um colega que estava em sua frente reage e diz: - É para escrever o seu nome aqui, Mar-cos.

Marcos, após a explicação do colega, escreve o nome. A professora pede para completarem a idade e passa conferindo nas carteiras. O aluno surdo copia o numero seis da atividade do mesmo colega, porém essa não é a sua idade.

O colega fala à professora: - O Marcos não fez nada. (Observação da classe comum. Notas do diário de campo em 11/04/2008)

O aluno surdo molda a sua conduta com base na conduta do colega ouvinte. Sendo assim, ele utiliza mecanismos, como a cópia da atividade do colega, para anular as diferenças existentes entre surdos e ouvintes, produzindo o mesmo. Essa e outras estratégias tais como o desvio do olhar, a repetição de movimentos (como levantar a mão e levantar-se do lugar), são utilizadas para significar e exercer poder sobre o corpo surdo, demandando a fixação do modo de ser ouvinte como referente.

No contexto da classe especial, no entanto, novas articulações são postas em jogo no campo educacional para classificar e normalizar os/as surdos/as. Uma vivência surda padrão passa a ser divulgada, caracterizada e permite narrar de forma diferenciada o corpo surdo e tocar o sujeito nas práticas curriculares da classe especial. O conhecimento dos códigos de uma língua diferenciada, do ver e do olhar de uma cultura visual, possibilita outras interpretações aos/às surdos/as. Há um deslocamento estratégico conformando não mais o/a surdo/a como anormal, tendo o ouvinte como

referente, mas produzindo uma norma surda, remetendo o indivíduo pertencente a uma minoria linguística e que reivindica a sua diferença (KLEIN, 2006).

Nessa produção de uma norma surda pretende-se normatizar os contextos linguísticos nos quais os/as surdos/as estão inseridos/as. São enfatizadas, no cotidiano da classe especial, as oportunidades de desenvolvimento linguístico e intelectual dos/as surdos/as por meio da sua língua natural. Demanda-se, assim, um contexto linguístico padrão no qual esteja presente um/a interlocutor/a surdo/a, potencializando as capacidades comunicativas e o desenvolvimento da criança surda.

“Ela chegou esse ano para mim. Ela não teve educação infantil. Eu posso dizer que ela não frequentou. E ela tem uma comunicação, assim, muito boa e a produção dela, a compreensão dela é diferente. Ela está avançando muito rápido nos conteúdos. Justamente porque ela tem um acesso através da língua. Ela consegue compreender melhor. É muito diferente mesmo. E você vê que os pais não dominam a LIBRAS, o contato dela é com o irmão, três anos mais velho que ela. Isso reforça a minha ideia. Se eles tivessem acesso mais cedo (à língua de sinais), se eles tivessem realmente um atendimento em educação infantil mais cedo, eles chegariam diferentes e se desenvolveriam mais rápido”. (Trecho da entrevista com Maria, professora da classe especial, em 26/04/2008)

No trecho acima, expressa-se uma relação causal entre o fato de a maioria das crianças surdas chegarem à escola sem uma língua adquirida, o prejuízo no acesso aos conteúdos curriculares e o fracasso escolar dos/as surdos/as. Sendo assim, a escola e as práticas na classe especial são organizadas de forma a possibilitar o acesso à língua visual-espacial ausente na maioria das famílias (BERNARDINO, 2000). Para isso, deve possibilitar a aproximação surda, ou seja, a presença de interlocutores com os/as quais a criança surda possa interagir. A escola torna-se, dessa forma, um lugar de encontro, no qual os/as surdos/as produzem, articulam e inventam diferentes marcas culturais.

No entanto, essa normalidade surda, construída em meio ao discurso da surdez como diferença cultural, é contingente e provisória. No contexto da classe especial, percebe-se uma tensão causada pela presença de dois alunos nomeados como alunos com deficiência múltipla que desestabilizam as marcas da surdez. São dois alunos surdos que apresentam outras marcas no comportamento escolar classificadas como manifestações da deficiência mental. Por meio da presença desses alunos desconstrói-se a unidade do modo de ser surdo e se reafirma o seu caráter construído, móvel e plural.

A presença desses alunos tidos como diferentes dos demais surdos/as, caracterizados pela norma surda, é vivida como um desafio, uma grande perturbação. Perturbação no processo de inclusão desses alunos em uma classe organizada para a

normalidade surda. Perturbação nos modelos de vivência, comunicação e expressão classificados como característicos e legítimos da surdez.

“No começo a gente assusta. Minha primeira experiência foi de ficar de cabelo em pé (risos). É difícil você ter uma criança circulando pela sala, mexendo com os colegas, desviando a atenção dos colegas, mexendo nas coisas. Tem que trancar a sala pra não sair, tem que trancar a porta do armário senão vai mexer em tudo. Quer dizer, tudo isso desvia a atenção minha e dos colegas”. (Trecho da entrevista com Maria, professora da classe especial, em 26/04/2008)

Nos processos de classificação dos/as alunos/as surdos/as e dos/as alunos/as com múltiplas deficiências, esses últimos desestabilizam a ordem da inclusão. Demandam usos mais abrangentes da norma, visando o ordenamento dos/as surdos/as. Para a captura desses alunos tidos como diferentes é necessário o funcionamento de uma “curva com gradientes diferenciados de normalidade” (LOPES, 2009, p. 158). Essa normalização fundamenta-se não mais na norma disciplinar, mas como forma de segurança que passa de um espaço local, do corpo do indivíduo para a gestão da população. O desvio representado pelos alunos Alan e Vinícius em relação ao padrão de diferença surda circula pela instância do biopoder, pois “é sob essa tecnologia que se vêem operar mecanismos de eliminação da diferença” (LUNARDI, 2003, p. 186).

“Há dias em que eu fico meio desorganizada. Assim, até psicologicamente. Porque é uma agitação total na turma. Há a agitação das crianças e a agitação deles [se referindo aos alunos ditos como deficientes mentais], eles interferindo”. (Trecho da entrevista com Maria, professora da classe especial, em 26/04/2008)

No espaço do biopoder, tudo o que perturba a ordem social deve ser eliminado. A agitação, o movimento excessivo, a falta de atenção marcam a diferença desses dois alunos como nociva e que precisa ser eliminada. É acionada a análise minuciosa do comportamento dos alunos classificando-os hierarquicamente segundo o padrão normal de desenvolvimento dos/as alunos/as surdos/as. É nesse ponto que o surdo constitui-se em um estranho, naquele que não é familiar, naquele que exala incerteza, que perturba e burla as fronteiras da ordem. Mas, como ele está sob o saber de uma norma, é capturado por ela, há a possibilidade de nomeá-lo, de desestranhá-lo, ou seja, de tirá-lo da exterioridade.

Um aluno, em especial, desconcerta esses padrões de normalidade e é caracterizado como aquele que não centra atenção, que não demonstra interesse pelas atividades. Esse aluno é representado como tendo comportamentos disformes, inassimiláveis tanto no sistema normativo ouvinte, como no sistema normativo da

diferença surda.

“É muito difícil incluir o Vinícius. Ele não centra a atenção, não demonstra interesse por atividades. Eu tenho muita dificuldade para planejar atividades para ele. Sei que é importante ele estar aqui nesta turma para que ele possa socializar, mas sinceramente não sei se aqui é o melhor lugar para ele. Eu não dou conta”. (Notas do diário de campo. Fala da professora Maria em 06/05/2008)

Nesse processo de inclusão na classe especial de um aluno com múltiplas deficiências demandam-se tecnologias de normalização para operar a identificação, a classificação e o controle das diferentes anomalias. Reivindica-se, por um lado, o isolamento das anomalias em um lugar que *seja melhor para ele* e, por outro, procedimentos corretivos e terapêuticos visando normalizá-lo. Pretende-se tratá-lo como o outro que, embora seja estranho e diferente, foi capturado pelo saber da norma, portanto, tornou-se dizível, conhecido e familiarizado.

“É muito difícil planejar atividade para os dois [referindo-se a Alan e Vinícius]. A inclusão é muito difícil e eu não estou conseguindo incluir os dois. Mas estou fazendo o curso de Atendimento Educacional Especializado [curso oferecido pelo MEC] na esperança de melhorar”. (Notas do diário de campo. Trecho de fala de Maria, professora da classe especial, em 28/04/2008)

“É muito interessante como que a gente consegue dentro do caos certa harmonia. Mas eu acho assim que normalmente corre muito bem. Acho que é muito interessante para todos apesar das dificuldades”. (Trecho da entrevista com Maria, professora da classe especial, em 26/07/2008).

Harmonia e caos, dificuldade e facilidade, inclusão e exclusão. Os/as surdos/as fora da norma remetem a significados e sentimentos múltiplos e opicionais. É nesse contexto múltiplo que é possível ver-se articular em mecanismos que procuram marcar e classificar o anormal. O estiramento da noção de quem é o sujeito partícipe das políticas de inclusão permite quadricular, dividir, categorizar e fixar cada vez mais a figura do anormal. Para isso, as práticas de inclusão se constituem, num primeiro momento, uma operação de ordenamento (VEIGA-NETO, 2001). Isso significa, antes de tudo, um movimento de aproximação que consiste em trazer junto, conviver no mesmo espaço e (re-)conhecer o outro.

“Mas há outro lado aí que é muito interessante que eu acho que é rico pra todos. Os meninos ganham porque conseguem compreender a situação do colega, estimulam, conseguem conviver com a diferença”. (Trecho da entrevista com Maria, professora da classe especial, em 26/07/2008)

Há a implicação de um campo de saber, o que quer dizer que, para incluir, é necessário que se estabeleça um saber sobre esse outro, é importante que se demarque a

diferença entre o anormal e o normal ou, como diz Veiga-Neto (2001, p. 113) “detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia”. Nessa repartição e definição de fronteiras, há um exercício de poder sendo operado, é claro, por aquele que está realizando a ação de repartir. Um exercício que permite construir uma lógica em que, ao se incluir o anormal, se estaria proporcionando a esse sujeito certa seguridade e proteção ao mesmo tempo em que a convivência com a anormalidade despertaria, no sujeito normal, a tolerância e a singularidade (LUNARDI, 2003). Há nas estratégias de inclusão uma afirmação constante pontuando quem é o/a outro/a e quem é a norma, permitindo, assim, a produção da exclusão pela inclusão.

Os dois alunos, considerados especiais, têm características como a ausência da linguagem oral ou de sinais, não comunicação ou grande dificuldade de expressão com os/as colegas surdos/as e com a professora, baixa concentração e desenvolvimento deficiente se comparado ao nível da turma. Esses alunos são considerados marginais e frequentemente não participam das mesmas atividades dos demais colegas da turma de surdos/as ficando cada um com um/a estagiário/a ouvinte para que contenha e regule seus comportamentos. Os saberes da classe especial não são suficientes para defini-los, classificá-los, atribuir-lhes um local e uma forma de ser. Demandam um saber diferencial para a produção de uma “conduta adaptada, normal, reta, isto é, dentro da proposta correta” (FERRE, 2001, p. 204). Contudo, esse espaço acaba sendo dito como propiciador de aprendizagem para esses alunos, o que pode ser observado no trecho abaixo.

“Por outro lado, eles, os alunos com as múltiplas deficiências, também avançam muito porque estão participando ali de tudo, de todo o contexto. Estão aprendendo a língua. Estão percebendo. Cada um a seu modo, a seu tempo, eles aprendem também, existe uma troca”. (Trecho da entrevista com Maria, professora da classe especial, em 26/07/2008)

Percebe-se no trecho acima a tentativa de capturar os alunos nomeados como deficientes múltiplos ao se estabelecer a possibilidade de aprender a língua, de aprender, de conviver e estabelecer trocas com os demais alunos/as surdos/as. Todos/as devem estar incluídos/as, mas uns/umas mais que os/as outros/as, pois a norma opera em via de mão dupla: ao mesmo tempo em que inclui, possibilita um estranhamento que permite manter os/as anormais a uma distância para que seja possível estabelecer as práticas da comparação e da normalização. Desse modo, na inclusão se normaliza, colocando em ação vários aparatos para analisar, examinar, comparar, classificar, recuperar.

No entanto, esse desvio ainda incomoda, permanece de certa forma fora do lugar e desestabiliza a noção da norma instituída. Em busca da ordem e da harmonia em meio ao caos, as práticas da inclusão voltadas aos sujeitos deficientes pretendem colocar no centro da discussão a anormalidade como desordem. Como efeito da norma-disciplinar, os/as alunos/as que têm a capacidade de ouvir se estabelecem como padrão de comparabilidade, como o *referente*. Como efeito dessa comparação, os/as alunos/as surdos/as e todos aqueles nomeados como tendo *deficiências múltiplas*, são tidos como anormais, pois não têm a capacidade de ouvir e de aprender os saberes escolares no mesmo ritmo dos/as alunos/as ouvintes.

Essa dicotomia somente funciona quando a inclusão permite dar visibilidade às fronteiras institucionais, ou seja, quando a questão central incide em decidir qual é o espaço mais normalizado para a convivência dos/as deficientes. Polarizam-se assim os espaços da classe especial e da classe comum, que, entendidos como espaços discursivos, funcionam como marcadores, como lugares para situar os/as normais e os/as anormais que nada mais são do que espaços constituídos pelas mesmas relações de poder normalizadoras.

6 O CURRÍCULO DAS PRÁTICAS INVESTIGADAS: A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS SOBRE SURDOS/AS E OUVINTES

Alunos/as *com dificuldades*, alunos/as *problema*, alunos/as *incapazes*; alunos/as *com potencial*, alunos/as *com habilidades*, alunos/as *capazes*. Nas práticas curriculares da classe comum e da classe especial, circulam múltiplos significados sobre os/as alunos/as ouvintes e surdos e sua aprendizagem. Esses significados estão sujeitos a combinações, variações e ritmos diversos produzindo posicionamentos específicos para cada sujeito nas relações escolares.

Pretende-se efetuar, portanto, permissões, interdições, partições e repartições que “delimitam o que pode ser dito/pensado e feito (‘contra’ o que não pode ser dito/pensado e feito)” nas práticas curriculares da classe comum e da classe especial (VEIGA-NETO, 2008, p.145). Questões como o que deve ser ensinado, o que constitui conhecimento válido ou verdadeiro, que segundo Silva e Corazza (2002), são as mais elementares no campo curricular, imprimem ordenamentos distintos e hierarquizados das práticas e saberes escolares voltadas para surdos/as ou para surdos/as e ouvintes.

O objetivo deste capítulo é, pois, analisar os significados sobre os/as alunos/as surdos/as e ouvintes disponibilizados nos currículos da classe comum e da classe especial a fim de demarcar os espaços específicos de aprendizagem de cada grupo. Argumento que embora as duas práticas curriculares investigadas desenvolvam-se em torno da ideia da existência de carências linguísticas nos/as alunos/as, significados distintos sobre a aprendizagem da leitura e escrita dos/as alunos/as surdos/as e ouvintes são acionados, produzidos e divulgados nas práticas curriculares investigadas para justificar a inclusão e exclusão desses/as alunos/as em espaços de aprendizagem diferenciados. Mostro que, além de colocar em espaços distintos, os significados produzidos sobre surdos/as e ouvintes acabam fazendo com que as práticas curriculares se diferenciem no que estou nomeando de práticas compensatórias e práticas corretivas. A ênfase dada no currículo escolar ao ensino de conhecimentos linguísticos e comunicativos engendra práticas de compensação do déficit e correção das anormalidades com estratégias específicas no processo de subjetivação dos/as surdos/as e ouvintes.

Este capítulo está dividido em quatro partes. Na primeira, traço um mapa dos currículos da classe especial e da classe comum que visam à apropriação de capacidades linguísticas na Língua Brasileira de Sinais e na língua portuguesa, respectivamente. Na

segunda, analiso as práticas curriculares da classe especial salientando os processos de seleção, organização e desenvolvimento dos conhecimentos nesse espaço. Identifico os significados nela divulgados e disponibilizados para os/as surdos/as que permitem nomear e analisar um currículo compensatório para esse grupo. Na segunda, analiso as práticas curriculares da classe comum e o currículo para correção por elas engendrado. Estudo os conhecimentos presentes nessa prática curricular destinada a alunos/as ouvintes *com dificuldades de aprendizagem* e a um aluno surdo. Por fim, na terceira parte, mostro a presença da ordem disciplinar orientando tanto as práticas compensatórias como as corretivas, nos dois currículos observados. Nos currículos analisados a disciplina funciona definindo limites, demarcando posições para os/as sujeitos no território escolar, desejando criar espaços e práticas específicas e distintas capazes de normalizar a todos/as.

6.1 Mapeando os currículos da classe comum e da classe especial

Nos contextos das duas práticas curriculares aqui investigadas, classe especial e classe comum, conjuntos particulares de conhecimentos com foco na leitura e escrita são proporcionados aos/às alunos/as surdos/as e ouvintes. Nesse destaque para a linguagem, no contexto das duas práticas curriculares investigadas, há uma diferença fundamental: essas práticas estão voltadas para a apropriação de capacidades linguísticas e comunicativas em duas línguas diferentes, de dois grupos culturais distintos.

No cenário da Escola Luz do Saber, os/as alunos/as surdos/as compõem uma situação linguística peculiar promovendo o contato entre a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais – e a Língua Portuguesa. Em uma instituição escolar marcada por argumentos monolíngues de uso, ensino e aprendizagem, a presença da LIBRAS perturba, incomoda a norma vigente no currículo escolar dando visibilidade a manifestações linguísticas diferentes. Ao abordar essa mesma questão, Souza (2002, p. 139) argumenta que os/as surdos/as interpelam a ilusão de que somos um país de uma língua só e que, portanto, precisa “ter uma escola que fale a mesma língua com todos”, o que pode ser visto no trecho a seguir.

“Expressa-se em diferentes situações empregando a LIBRAS.
Reconhece o alfabeto manual como sistema de representação gráfica.
Utiliza a datilologia conforme os objetivos propostos.
Interpreta gravuras, ilustrações, fotos e desenhos utilizando a LIBRAS”.
(Trechos do Boletim de desempenho escolar da Escola Luz do Saber)

Expressar-se em LIBRAS, interpretar por meio da LIBRAS, conhecer e utilizar o alfabeto manual, a datilologia são aspectos avaliados no currículo da classe especial. Marcas da comunicação gestual-visual constituem o currículo da classe especial e constam no instrumento avaliativo que foi adaptado no mês de novembro para avaliação dos/as alunos/as surdos/as. Os itens acima listados orientam as observações das professoras, as atividades a serem desenvolvidas e a descrição do desempenho escolar de cada aluno/a.

Essa significação da LIBRAS como uma marca distintiva e fundamental no currículo da classe especial reitera as afirmações do discurso da educação de surdos/as. Esse discurso, objeto de análise em capítulo anterior, argumenta que “ser surdo ultrapassa uma questão de perda auditiva” e prioriza o investimento na difusão e formação em língua de sinais (CHIELLA, 2007, p. 136). Dessa forma, mantém-se assegurada a classe especial como o espaço para a experiência visual-gestual, e é para a “língua de sinais que fica reservado o lugar de destaque” (CHIELLA, 2007, p. 143).

No entanto, ela não se constitui em uma disciplina do currículo da classe especial. Dentre os conteúdos curriculares que compuseram o currículo da classe especial durante o período de observação desta pesquisa estiveram a língua portuguesa, matemática, geohistória, ciências, artes todas em aulas ministradas pelas professoras Maria, no primeiro semestre de investigação, e Diana, no segundo semestre da investigação. Além desses conteúdos, a educação física e a informática também faziam parte do currículo da classe especial sendo nomeadas aulas especializadas e ministradas por outras professoras.

Não há no currículo da classe especial momentos chamados de aulas de LIBRAS ou atividades tidas como exercícios de LIBRAS. No entanto, a LIBRAS se faz presente no alfabeto manual afixado acima do quadro juntamente com a representação das letras do alfabeto da língua portuguesa; no mural na parede lateral da sala que contém a representação dos números de zero a nove, suas respectivas quantidades e os sinais em LIBRAS correspondentes. Ela é a principal língua de instrução na classe especial e atravessa todos os demais conteúdos curriculares.

No entanto, esse contato entre a LIBRAS e a língua portuguesa, apesar de perturbar as práticas que pretendem fixar no currículo escolar uma única forma linguística, atribui diferentes *status* entre as línguas distintas. Tal fato já tinha sido apontado por Karnopp (2005) ao analisar as comunidades bilíngues e as relações de poder entre pessoas que utilizam línguas diferentes. A autora afirma que marcas de prestígio e condições socioeconômicas favoráveis acompanham as línguas majoritárias

e seus/suas usuários/as, em oposição às marcas de condições socioeconômicas baixas, falta de êxito educativo e evasão escolar que são atreladas às línguas minoritárias e seus/suas usuário/as (KARNOPP, 2005).

É possível observar essas relações diferenciadas das duas línguas no modo como a LIBRAS está presente na escola Luz do Saber. Ela se constitui em um traço distintivo, pois está presente exclusivamente nas salas de aulas das classes especiais. A LIBRAS está vinculada à presença de alunos/as surdos/as compondo os espaços a eles destinados e em alguns dos momentos de encontro entre surdos/as e ouvintes. As aulas de educação física, recreio, festas, comemorações, o espaço da biblioteca e o momento da entrada e oração no pátio são autorizados para manifestação da língua dos/as surdos/as. Nas demais práticas curriculares das classes comuns ela é silenciada.

Já a língua portuguesa se faz presente em ambos os currículos, da classe especial e da classe comum. Na classe especial, diante da determinação legal de que a “Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”⁴⁰, LIBRAS e língua portuguesa entram em contato, por meio da “decodificação de sinais em palavras” (LEBEDEFF, 2004, p. 131). Apesar da existência do sistema de escrita de língua de sinais, denominado *SignWriting*⁴¹, que representa as unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações em língua de sinais, essa forma de escrita de sinais não é reconhecida legalmente e não é incorporada na maioria das práticas educativas destinadas aos/as surdos/as, inclusive no contexto da classe especial investigada. O fato de vivermos em uma sociedade grafocêntrica em que apenas o código alfabético pode ser convertido em texto, faz com que, no contexto escolar, as línguas de sinais sejam subordinadas e dependentes da escrita em língua portuguesa.

Na classe comum, as práticas curriculares envolvendo língua portuguesa se sustentam na afirmação da urgência da alfabetização que se dissemina em seu currículo. Para o alcance dos objetivos dessa prática curricular na escola Luz do Saber, pais, mães, professoras, gestoras, todos/as devem definir suas ações tendo como foco a aquisição das capacidades da alfabetização. Essa ênfase faz parte das afirmações do Ministério da Educação sobre a alfabetização como um direito dos/as alunos/as dos primeiros anos do

⁴⁰ “A Língua Brasileira de Sinais – Libras - não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, art. 4º, parágrafo único).

⁴¹ O sistema *SignWriting* é um sistema de escrita de língua de sinais inventado há cerca de 30 anos. Trata-se de um sistema para representar línguas de sinais de um modo gráfico esquemático que funciona como “um sistema de escrita alfabético, em que as unidades gráficas fundamentais representam unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações” (STUMPF, 2004, p. 148).

ensino fundamental e como um dever da escola⁴². Essa ênfase na alfabetização na língua portuguesa pode ser percebida no trecho abaixo.

Episódio 24

Aos oito anos, todas as crianças têm que ser capazes de ler, escrever e interpretar. É o objetivo do ciclo. Esse ano é muito importante para todos os alunos. (Fala da pedagoga. Observação de reunião com as mães dos/as alunos/as da classe comum. Notas do diário de campo em 14/04/2008)

Para atender essa necessidade de alfabetização das crianças, o currículo da classe comum organiza os tempos escolares de uma forma específica. Há uma ênfase dos conhecimentos relativos à língua portuguesa, do processo de alfabetização nessa língua, em detrimento de outras áreas de conhecimento. Durante a observação realizada nesta pesquisa, verifiquei que, de um total de vinte horas/aula semanais, quinze horas semanais, em média, ministradas pela professora Estela, eram destinadas aos conteúdos de língua portuguesa e matemática, tendo no período da investigação uma considerável ênfase nos primeiros. Durante o ano letivo, nessa classe, não foi observada nenhuma aula com o conteúdo de ciências naturais. Já as aulas de geo-história, artes, informática e educação física, são nomeadas no currículo da classe comum como aulas especializadas, por serem ministradas por outras professoras e correspondem a cinco horas semanais, em média, na classe comum.

Essa ênfase nos conhecimentos da língua portuguesa é comum, não só na classe comum investigada, mas é prática predominante na Escola Luz do Saber, apesar de os documentos legais sobre o currículo do Ensino Fundamental contemplarem os conhecimentos da matemática, história e geografia, ciências naturais, educação física e artes⁴³. A importância desses conhecimentos relacionados à alfabetização nessa etapa da vida das crianças é reafirmada em diferentes enunciações e divulgada em diferentes espaços. Afirma-se, por um lado, que esse tempo inicial de escolarização deve ser o tempo das aprendizagens linguísticas e comunicativas devido à “natureza *instrumental* da alfabetização para o aprendizado dos demais conteúdos curriculares” (UFMG, 2003a, p. 13 grifo do autor). Por outro lado, justifica-se a centralidade da alfabetização por meio da divulgação das noções freireanas que enfatizam “os sentidos libertários do ser

⁴² Diferentes práticas de avaliação do rendimento escolar das escolas públicas têm sido realizadas pelo Ministério da Educação compondo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB – realizados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dentre essas práticas avaliativas, encontra-se a Provinha Brasil, “instrumento de diagnóstico do nível de alfabetização das crianças com idade entre seis e oito anos de idade”, realizada em escolas públicas municipais e estaduais. (Disponível em: < <http://provinhabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em 08 set. 2009).

⁴³ A listagem aqui apresentada teve como referência a relação de áreas do conhecimento definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

alfabetizado (alfabetizar-se para compreender e mudar o mundo)” (SOMMER, 2007, p. 63). As habilidades do ler e do escrever são tidas, assim, como básicas ou iniciais, ferramentas necessárias para os demais conhecimentos escolares.

Essas práticas curriculares da classe especial e da classe comum se aproximam, portanto, pela centralidade da língua portuguesa no ensino de surdos/as e ouvintes. Ambas se desenvolvem em torno da ideia da existência de carências linguísticas nos/as alunos/as surdos/as e ouvintes. Esse significado se faz presente nas práticas de ensino da língua portuguesa e nas demais disciplinas de ambos os currículos. Moldam-se, assim, currículos compensatórios e currículos para correção dos/as alunos/as que serão analisados nos tópicos a seguir.

6.2 *Eles precisam de tudo: um currículo compensatório para os/as surdos/as*

“Eles precisam de tudo. As famílias deixam de passar informações importantes na construção dessa criança por falta da LIBRAS, da comunicação. Então, eu noto que a gente tem que atender em vários aspectos”. (Entrevista com Maria, professora da classe especial, em 26/07/2008)

“Se eu fosse utilizar o boletim da rede [como instrumento avaliativo] seria um desastre. Porque praticamente em todos os itens eles [os/as alunos/as surdos/as] ficariam a desejar” (Entrevista com Maria, professora da classe especial, em 26/07/2008)

Nos trechos acima apresentados os/as surdos/as são significados/as como deficitários/as linguisticamente⁴⁴. A produção e nomeação dessa situação linguística deficitária e das decorrentes possibilidades comunicativas limitadas, no contexto familiar e escolar, são relacionadas à ausência da audição. A surdez, vista como déficit biológico, é a causa da privação, total ou parcial, do acesso dos/as surdos/as à língua oral o que pode criar, e “de fato cria, situações atípicas no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem” (SKLIAR, 1997, p. 92). Essa significação da surdez já tinha sido apontada por autores/as como Goldfeld (2002), Góes (1996), Fernandez (1994), Fernandes (2003) que defendem, em maior ou menor medida, a ideia de que a surdez origina um problema de linguagem e, portanto, de desenvolvimento intelectual e escolar.

⁴⁴ Essa significação está presente em alguns estudos do campo da educação e surdez que assinalam o problema específico da linguagem nos/as surdos/as e buscam alternativas para evitar o seu *atraso na linguagem*. Estes estudos foram analisados e nomeados *abordagem psicológica da surdez*, em uma pesquisa bibliográfica realizada por mim, com orientação da professora doutora Marlucy Alves Paraíso (AMARAL, 2005).

Esse déficit linguístico e intelectual passa a ser objeto, no contexto da classe especial, de *práticas curriculares compensatórias*. A educação compensatória e suas práticas tiveram início nos anos de 1960 e surgiram como resposta às dificuldades educacionais dos/as alunos/as socioeconomicamente desfavorecidos/as. O déficit sociocultural era, portanto, destacado como justificativa para o persistente baixo rendimento desse grupo e propunha-se a “nivelar as precondições de aprendizagem pela via da compensação das desvantagens das crianças carentes” (SAVIANI, 2008, p. 32). Deseja-se compensar as carências que caracterizariam a situação de marginalidade das crianças de camadas populares “cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica” (SAVIANI, 2008, p. 33).

Os desdobramentos dessa prática compensatória para o campo da educação dos/as surdos se dá pela compreensão da surdez como uma deficiência que se caracteriza pela impossibilidade da aquisição de informações pelo sistema auditivo e pela falta de desenvolvimento da linguagem verbal, oral. Esse déficit linguístico e cognitivo passa a ser objeto, portanto, de práticas compensatórias, o que demanda das educadoras investigadas ações específicas. Elas são chamadas a *atender em vários aspectos*, já que “as crianças chegam à escola com uma linguagem deficiente, que as impede de obter sucesso nas atividades e aprendizagem” (SOARES, 1993, p. 20). Esses/as alunos/as surdos/as em condição de privação linguística no meio familiar, são narrados/as como aqueles/as que precisam *aprender tudo* na escola. Afirma-se, então, a tarefa compensatória da educação escolar da criança surda.

No entanto, a divulgação das possibilidades de compensação e da necessidade de práticas linguísticas e comunicativas alternativas como resposta ao déficit da surdez, no contexto investigado, se dá após praticamente três décadas do anúncio de críticas a essas práticas. Essas críticas tiveram como referência os estudos da Nova Sociologia da Educação que, de acordo com Silva (1999b), alcançaram grande prestígio e influência até o início da década de 1980. Tais críticas foram apontadas por Young (1989) ao argumentar que as práticas compensatórias são respostas simplistas às dificuldades e desigualdades educacionais da classe trabalhadora. Ao contestar o déficit cultural como uma explicação para o fracasso escolar das crianças e jovens da classe operária, a NSE propunha considerar a cultura e a linguagem das crianças das camadas populares “como diferentes, e não deficientes” (YOUNG, 1989, p. 35). Além disso, defendia o questionamento da “natureza do conhecimento escolar ou o papel do próprio currículo na produção daquelas desigualdades” (SILVA, 1999b, p. 65).

Contudo, apesar das críticas e dos debates proferidos em torno da educação compensatória, pude verificar nesta investigação que esse tipo de raciocínio continua orientando práticas curriculares da classe especial ao estabelecer práticas educativas complementares de superação dos *supostos* déficits dos/as surdos/as. Essas práticas curriculares compensatórias apresentam-se como uma mudança no olhar diante dos processos educativos que devem voltar-se “não para o ‘menos’ da deficiência, mas para o ‘mais’ da compensação, aquilo que pode ser feito” (OLIVEIRA, 2003, p. 2). A opção educativa fundamental para essas crianças com déficit devia basear-se, portanto, “em suas características mais positivas” (SKLIAR, 1997, p. 106). Nesse sentido, como alternativa para a privação da audição, para potencializar a aprendizagem do/a surdo/a, propaga-se no contexto da classe especial a centralidade da interlocução em LIBRAS. A língua diferente é considerada, nessa significação, como fundamental para o desenvolvimento educacional do/a aluno/a, sendo sua ausência mencionada como causa do fracasso na trajetória escolar dos/as surdos/as, o que pode ser observado nos trechos da entrevista a seguir.

“Porque esses alunos, a gente não pode esquecer, que eles não têm ainda a língua. Eles estão adquirindo a língua”. (Entrevista com Maria, professora da classe especial, em 26/07/2008)

“As dificuldades de aprendizagem que eu acho que acontecem, a demora, a falta de maturidade, eu considero tudo em função da falta da língua”. (Entrevista com Maria, professora da classe especial, em 26/07/2008)

Os problemas de aprendizagem e as barreiras no desenvolvimento cognitivo dos/as surdos/as são atribuídos à *falta da língua*. Justifica-se essa privação argumentando acerca de uma suposta *pobreza do contexto linguístico familiar*. As dificuldades na prática pedagógica apontada pela professora acima já têm sido analisadas por vários/as autores/as. Bernardino (2000, p. 33), por exemplo, argumenta que “95% das crianças surdas são filhas/os de pais e mães ouvintes” que, em sua maioria, não utilizam a LIBRAS como forma de comunicação. A comunicação, predominantemente oral, de mães e pais com a criança surda, assim como dos/as adultos/as que estão em sua volta, é ineficiente, constituindo-se, por isso, em “um modelo linguístico pobre” (SENA, 1999, p. 75). Cabe, então, à escola e às profissionais que nela atuam destacar como um dos objetivos primordiais para a educação daqueles/as *surdos/as que não tem a língua*, a compensação dos efeitos desse contexto sobre os/as mesmos/as.

Demora, falta de maturidade, dificuldades de aprendizagem são atribuídos à ausência de competências comunicativas em LIBRAS derivada desse contexto e modelo linguístico pobre. Configura-se, portanto, como princípio norteador do mecanismo compensatório destinado aos/às surdos/as, o acesso dos/as alunos/as à *língua*, divulgada como legítima, fundamental, primeira língua e língua natural dos/as surdos/as (BRITO, 1993; SÁ, 2002; LEBEDEFF, 2003; GRANNIER, 2002). Diante da existência de uma privação sensorial para o desenvolvimento do português oral, a LIBRAS se firma, no contexto da classe especial, como uma marca cultural do grupo de surdos/as por ser desenvolvida no canal visual-gestual e por fazer emergir um desenvolvimento diferente das competências comunicativas, mas não inferior cognitivamente.

É atribuída à LIBRAS “a capacidade de fornecer aos surdos a apropriação do conhecimento, construção de mundo, de desenvolvimento linguístico-cognitivo e base para a aprendizagem do português, como segunda língua” (BRASIL, 2006, p. 25). Sugere-se, assim, nos trechos da entrevista destacados abaixo, que os/as surdos/as necessitam imperiosamente de um contato prévio e efetivo com usuários/as de sua língua promovendo “um ambiente apropriado para o estabelecimento dos formatos de interação comunicativos e conseqüente desenvolvimento cognitivo e linguístico pleno” (SANCHEZ, 1992 *apud* SKLIAR, 1997, p. 95). Diante das frágeis experiências comunicativas no meio familiar, a escola passa a ser vista e descrita como o ambiente linguístico apropriado para os/as surdos/as.

“Eu acho que tem um tempo diferenciado [para a aprendizagem dos/as alunos/as surdos/as] apenas porque eles não têm acesso à língua mais cedo. A única coisa que diferencia é a falta dessa língua. Porque eles têm muitas habilidades, muito potencial, como as crianças ouvintes”. (Entrevista com Maria, professora da classe especial, em 26/07/2008)

“A gente corre um risco muito grande de você achar que o surdo não é capaz. Mesmo a gente que está há muitos anos com os surdos. É um perigo. Você fazer uma avaliação errada. Então, assim, eu estou aprendendo que, quanto mais cedo você trabalhar e exigir aquela criança responde”. (Entrevista com Maria, professora da classe especial, em 26/07/2008)

A hipótese do déficit linguístico leva à enunciação de que, quanto mais cedo se fizer a intervenção compensatória, melhor será para o desenvolvimento do/a aluno/a surdo/a. Se, de um lado, tem-se a *falta da língua* nas relações família-criança, de outro, propõe-se um *acesso à língua mais cedo* na escola para contrabalançar as “falhas de sua socialização no contexto familiar” (SOARES, 1993, p. 21). A escola passa a ser vista

como o *locus* da resolução dos problemas dos/as surdos/as, ditos como carentes linguística e culturalmente, ao suprir o que supostamente lhe falta.

O/a *surdo/a* é nomeado/a e descrito/a *como sujeito capaz, com potencial, com habilidades, mas possuidor de uma carência* cujo suprimento passa a depender de ensinamentos disponibilizados na escola. Um tipo particular de sujeito surdo – carente linguisticamente, mas potencialmente capaz – funciona como verdade no currículo investigado. Essa *verdade* é permanentemente reiterada, tornando-se incorporada à forma pela qual as práticas educacionais funcionam. Para Popkewitz (1994) essa forma de produção do eu pode ser vista no currículo de duas formas: por meio da seleção dos conhecimentos incorporados no currículo escolar e via regras e padrões que os conhecimentos selecionados disponibilizam para os indivíduos.

O currículo, sendo uma linguagem (CORAZZA, 2001a) fornece maneiras de formular o mundo, de interpretar o mundo, de atribuir-lhe sentidos. As palavras que utiliza para nomear a escola, os/as alunos/as, os/as professores/as têm uma função constitutiva. Elas fazem parte de seu sistema de significação que produz “idéias, práticas coletivas e individuais, sujeitos que existem, vivem, sofrem e alegram-se” (CORAZZA, 2001a, p. 13). Nos trechos da entrevista apresentados abaixo, é possível observar a construção dos/as surdos/as como aluno/as com *dificuldades por mil razões*.

“Eles têm uma dificuldade por mil razões, até por causa da linguagem. De estarem compreendendo o tempo, o espaço, as noções básicas, né. Então, eu faço questão de estar trabalhando isso”. (Entrevista com Maria, professora da classe especial, em 26/07/2008)

“Agora, neste semestre, eu tinha muitas crianças chegando sem a menor noção de nada”. (Entrevista com Maria, professora da classe especial, em 26/07/2008)

As práticas curriculares da classe especial giram em torno de *noções básicas*. Por currículo centrado nas noções básicas podemos dizer daqueles conteúdos primários, elementares, simples que são considerados pré-requisitos para a aquisição de outros conhecimentos considerados *fundamentais, principais, indispensáveis*. No currículo da classe especial analisado, essa ênfase em algumas noções básicas, como o tempo e o espaço, pode ser ilustrada pela primeira atividade realizada na rotina da turma, envolvendo o calendário, que será apresentada no episódio que narro a seguir.

Episódio 25

Maria entrega para a turma uma folha do calendário para que os/as alunos/as preencham e inicia a explicação:

Maria: - MÊS M-A-I-O ACABAR.

Em seguida, a professora dirige-se ao cartaz do calendário, localizado ao lado do quadro, trocando o nome do mês [registrado em língua portuguesa]. Mostra o nome do novo mês em uma ficha.

Maria: - AGORA MÊS J-U-N-H-O [soletrando], JUNHO[sinaliza].

Pega as fichas com os números cardinais e começa a organizar o cartaz do calendário relacionando os dias da semana.

Maria: - DOMINGO DIA 1. SEGUNDA DIA 2, AULA NÃO TER. HOJE DIA?

Eduardo: - 3.

Maria: - 3, TERÇA-FEIRA.

Eduardo: - 4, O QUE É?

Maria: - AMANHÃ, QUARTA-FEIRA. (Observação em classe especial. Notas do diário de campo em 03/06/2008)

Nesse episódio, tem-se uma tentativa de articular *noções básicas* do calendário, como marcador temporal presente no contexto da escola, para ampliar o repertório conceitual e linguístico dos/as alunos/as surdos/as. Percebe-se uma ênfase no ensino dos usos e funções do calendário a fim de promover o desenvolvimento das noções de tempo e espaço nos/as alunos/as surdos/as que, de acordo com Assunção e Teixeira (2009, p. 24), que analisam práticas semelhantes, “fica comprometido por estar diretamente vinculado à percepção auditiva”. Essas crianças necessitariam preencher as lacunas auditivas com outras experiências sensoriais, integradas às informações linguísticas que recebem, para ampliar suas interações espaço-temporais com o meio sociocultural. A noção de tempo e os conceitos dos meses, dias da semana, dias do mês são justificados no contexto de carência da criança surda que “não chega à escola com as mesmas habilidades de formação de sentenças, vocabulário e conhecimento de mundo das ouvintes” (LEBEDEFF, 2004, p. 129).

Embora esse tipo de atividade envolvendo o calendário seja comum em outras práticas pedagógicas do início do ensino fundamental, destinadas às crianças ouvintes, nas práticas curriculares da Escola Luz do Saber, ela constitui-se como marca distintiva de um currículo para compensar as limitações do déficit sensorial. Essa atividade envolvendo o uso do calendário era frequente no contexto da classe especial e marcava o início de cada dia de aula, o que foi observado em praticamente todos os dias durante a pesquisa realizada. De modo bem diferente, no contexto da classe comum, esse trabalho sistemático não foi visto em nenhum dia de aula durante as observações realizadas para esta pesquisa. Nesse contexto, a única prática observada que remetia aos conceitos relativos ao uso e função do calendário como marcador de tempo era a cópia

de cabeçalho no caderno, antes de desenvolver determinadas atividades, que consistia no nome da cidade, dia, mês e ano. Há, portanto, uma diferença na seleção e organização desse conhecimento para compor os currículos nas duas práticas distintas.

O trabalho curricular, na classe especial, ao apresentar essas noções “volta-se para que a criança tenha a oportunidade de adquirir sua primeira língua” (QUADROS, 1997, p. 108). As atividades de desenvolvimento das noções de tempo e de espaço são consideradas importantes para as interações entre as crianças surdas da classe investigada, que têm idades que variam entre seis e dez anos. Tais atividades são consideradas importantes para que as crianças tenham a possibilidade de participar de rotinas linguísticas significativas, já que, no contexto familiar, poucas são as interações em língua de sinais. São consideradas importantes, também, porque ampliam o domínio da língua de sinais como um código imprescindível para o seu desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, Santana (2007, p. 110) acrescenta que “a língua se aprende em *funcionamento*, na interação com as pessoas”. A classe especial passa, portanto, a ser um ambiente privilegiado para os/as alunos/as surdos/as tanto de vivências e apropriação da língua quanto de aprendizado das noções básicas necessárias para a exploração, contato e significação do mundo.

Essa prática que pretende suprir as limitações linguísticas e conceituais dos/as alunos/as é efetivada, na classe especial, por meio da *repetição* e da *renovação*. *Repetição*, porque faz parte de uma rotina diária da classe observada. *Renovação*, porque propõe atividades correlatas como forma de continuar e ampliar o conceito inicialmente apresentado. A prática curricular descrita abaixo retoma o trabalho com a noção temporal, por meio dos conceitos de *ontem*, *hoje* e *amanhã*, enfatizando os ritmos, objetos, ações e relações vivenciadas na escola. Pretende fornecer subsídios para a aquisição e desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais ao associar essas significações a vivências do/a aluno/a surdo/a.

Episódio 26

Maria entrega a atividade para a turma com o seguinte título “O que você fez na escola?”. Há três quadros com os subtítulos “Fiz ontem”, “Fiz hoje”, Farei amanhã”. Ela, então, inicia a explicação da atividade exemplificando.

Maria: - ONTEM TREINAR DANÇA [faz uma mímica relacionada à quadrilha], BRINCAR BOLA. AMANHÃ COMPUTADOR JOGAR.

Marcio logo faz um desenho para o item “Fiz ontem” e a professora o questiona.

Maria: - O QUE É ISSO?

Marcio: - VIDEOGAME.

Maria: - AQUI ESCOLA NÃO TER VIDEOGAME. AQUI ESCOLA BRINCAR FUTEBOL, ESTUDAR JUNTO AMIGO.

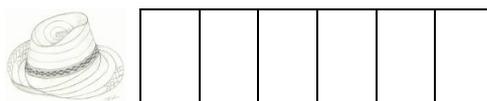
Marcio desenha uma bola e Maria apaga o desenho do videogame. (Observação da classe especial. Notas do diário de campo em 20/05/2008)

Para o desenvolvimento das habilidades linguísticas nas crianças surdas, o desenho funciona, no episódio acima, como recurso comunicativo mediando o ensino. É por meio do desenho produzido por Márcio que Maria avalia se ele compreendeu o conceito ontem e orienta sua ação que consiste em corrigir e apresentar a resposta adequada ao significado linguisticamente correto do termo. Além do desenho, Maria elege vários outros recursos comunicativos na prática da classe especial disponibilizando aos/às alunos/as surdos/as o que Lima (2006) nomeia indícios visuais, para se *fazer entender*.

Entre os recursos acionados no ensino das chamadas *noções básicas*, na prática curricular da classe especial, está o registro escrito. A língua portuguesa aparece quando a professora trabalha associando o sinal em LIBRAS com o seu significado e a escrita desse sinal utilizando palavras da língua portuguesa. Maria acrescenta que a articulação dessas práticas com o registro escrito em língua portuguesa pretende que os/as alunos/as *entendam a função da escrita, dêem importância à escrita*. É prioritariamente como forma de tradução escrita da LIBRAS que os conhecimentos de língua portuguesa são ensinados no currículo da classe especial investigada. Isso pode ser observado no episódio que segue.

Episódio 27

Maria registra uma atividade no quadro com o seguinte enunciado *Complete as palavras*. Ela faz cinco desenhos, no quadro, referentes à temática da festa junina e, em sua frente, constrói um retângulo onde deve ser registrado o nome do objeto em português. Conforme o modelo abaixo.



Maria: - CHAPÉU [sinaliza em LIBRAS]. C-H-A-P-E-U [soletra utilizando o alfabeto manual].

Os/as alunos/as sentem dificuldade em acompanhar a palavra. Reconhecem o desenho e fazem o sinal.

Maria: - CHAPÉU CERTO. ESCREVER C-H-A-P-E-U.

Maria chama Márcio para sinalizar na frente da turma. O aluno se levanta e ela pede para que ele a acompanhe fazendo a soletração manual da palavra.

Márcio: - C-H-A-D-E-U.

Eduardo intervém. Levanta, vai à frente e mostra a Márcio a letra P no mural abaixo do quadro.

Eduardo: - NÃO. C-H-A-P-E-U.

Márcio: - C-H-A-P-E-U.

(Notas do diário de campo. Observação da classe especial, em 03/06/2008)

A forma de abordar a língua portuguesa escrita na prática curricular anunciada acima divulga uma finalidade: o empréstimo de símbolos gráficos do português para traduzir os sinais. Karnopp (2005) nomeia práticas de ensino da língua portuguesa como

essa de concepção funcionalista de ensino. São práticas que privilegiam a “correspondência estreita entre a língua portuguesa e a língua de sinais” que podem ser tidas como descontextualizadas (KARNOPP, 2005, p. 238).

Essas estratégias de tradução, leitura e escrita no ensino da língua portuguesa, com foco em seu funcionamento, são denunciadas por deixar de explorar a estrutura da língua portuguesa e por artificializar o ensino da língua escrita. Por um lado, tais práticas são criticadas por trabalhar o sentido das palavras do português em LIBRAS, mas não focalizar, por exemplo, o estudo de “como os significados são atribuídos às palavras, como se dá a organização delas nas frases e textos de diferentes contextos (DAMÁZIO, 2007, p. 40). Por outro, essas práticas de tradução, leitura e escrita no ensino da língua portuguesa são questionadas por operar uma artificialização da língua escrita na escolarização da criança surda. Afinal, a língua escrita é apresentada como algo de “domínio oficial, escolar, não há função social ou discursiva (e, muito menos, prazerosa) para esta escrita, apenas função escolar” (LEBEDEFF, 2007, p. 2). Essa crítica ao ensino de português funcionalista é sintetizada por Karnopp (2005, p. 234) ao defender que “o ensino dos/as surdos/as poderia ir além da repetição de palavras descontextualizadas, além do nível vocabular e frasal, levando os/as alunos/as a perceber a estrutura da língua”.

Na prática da classe especial, no entanto, outro momento de encontro entre língua portuguesa e língua de sinais é proporcionado por meio da atividade de contação de histórias. A ação dramática que acompanha essas práticas, como atividade curricular, é uma das linguagens presentes na classe especial incorporando a língua de sinais e sua forma de percepção e leitura viso-gestual de mundo como o meio da performance teatral. Várias possibilidades da língua e cultura surda como “a mímica, a pantomima, os códigos inventados, a transformação corporal, a habilidade do disfarce e a criação improvisadas” são permitidas por essa expressão teatral (LULKIN, 1997, p. 45). A figura a seguir permite ilustrar a construção e caracterização para a atividade teatral.



Figura 5 – Foto⁴⁵ da caracterização dos personagens para a dramatização

Fonte: Página pessoal da professora Diana no *site* de relacionamentos Orkut. Disponível em: <<http://www.orkut.com.br/Main#Album?uid=13079394254570694836&aid=1>> Acesso em 06 jan 2009.

Durante a observação da prática da classe especial, o livro de literatura infantil *João e o pé de feijão* foi objeto de atividades envolvendo dramatização e leitura. Essa atividade, em sala de aula, foi dirigida às duas classes especiais existentes na Escola Luz do Saber, turmas de primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental destinadas à/aos alunos/as surdos/as. Iniciou-se com a adequação do ambiente, com o afastamento das carteiras para deixar o maior espaço livre possível. Professoras e estagiários/as envolveram-se na preparação da atividade enquanto a turma aguardava ansiosa. À frente da sala, no quadro, foi afixado um cartaz representando a capa do livro literário. Adereços, figurinos e cenografia foram utilizados como recursos. Cadeiras foram dispostas em semicírculo para que os/as alunos/as surdos/as participassem como espectadores/as. Iniciou-se assim a atividade que é narrada a seguir.

Episódio 28

A professora Nádia inicia a atividade apresentando o cartaz com o título da história e ilustração.

Nádia: - HISTÓRIA MENINO NOME J-O-A---O [soletra utilizando o alfabeto manual]. VOCÊS CONHECER JÁ HISTÓRIA?

Nádia aponta para o cartaz afixado no quadro com a ilustração da capa do livro e aguarda a manifestação dos/as alunos/as. Miguel, então, comenta.

Miguel: - HISTÓRIA MENINO ÁRVORE SUBIR.

Nádia, então, conta a história em LIBRAS e os/as alunos/as observam. Em seguida, apresenta quem representará os personagens. Chama um a um, João, Mãe do João, vaca, vendedor, gigante e galinha dos ovos de ouro. Inicia-se, então, o teatro. Os/as alunos/as assistem eufóricos e, ao final, são convidados a se caracterizarem e representar novamente a história.

(Notas do diário de campo. Observação da classe especial, em 22/08/2008)

A LIBRAS e as experiências visuais, ambas consideradas por Strobel (2008) como marcas culturais surdas, são exploradas na expressão teatral relatada no episódio acima. O estímulo à comunicação e expressão se faz presente por meio da participação dos/as

⁴⁵ A foto foi editada para não ferir os preceitos éticos da presente pesquisa.

alunos/as surdos/as, da livre utilização da LIBRAS e códigos gestuais variados, da criação e utilização de recursos visuais. Nesse sentido, Lebedeff (2007) discute como essas atividades de relato de histórias e produção de literatura infantil em sinais são importantes para o letramento e a exposição da criança surda à leitura de livros infantis. Salienta que essa exposição constante promove uma expansão do conhecimento sobre histórias, sobre tópicos de histórias, estrutura textual e sobre a escrita.

Essa aquisição da linguagem pelos/as alunos/as surdos/as da classe especial apresenta elementos específicos, pois todos/as são filhos/as de pais e mães ouvintes, que adquiriram a língua de sinais em idade tardia (SANTANA, 2007). Como a língua de sinais é uma língua não dominada pelos pais e mães, só pode ser adquirida em ambientes institucionais: escolas, clínicas e locais que oferecem atendimento especializado. Dessa forma, a maioria dessas crianças surdas só teve contato com a língua de sinais em idade avançada, após os seis anos, se comparado ao desenvolvimento linguístico das crianças ouvintes.

Há, nessa forma de significação da surdez, um “déficit de competência linguística” (LIMA, 2006, p. 55), uma vez que a aquisição das habilidades linguísticas não se iniciou antes do ingresso na escola regular. Apesar de a idade precoce, – entre zero e três anos – ser considerada condição desejável para o desenvolvimento da linguagem, ela não é suficiente e nem tampouco impeditiva para que se processe o aprendizado das habilidades comunicativas, no caso dos/as surdos/as em línguas de sinais, nos primeiros anos do ensino fundamental (ASSUNÇÃO, TEIXEIRA, 2009). O ambiente escolar da classe especial ordena-se, então, de forma a estimular o interesse desses/as alunos/as surdos/as em se comunicar e interagir com o mundo por meio da imersão em rotinas significativas de uso da língua de sinais.

Nesse contexto da classe especial, a prática curricular da aquisição da LIBRAS e do ensino da língua portuguesa concorre com outros aspectos como a “sociabilidade”, a “afetividade”, a “motricidade”. Esses outros aspectos são analisados por Damázio (2007, p. 26) como fundamentais para o atendimento educacional especializado aos/às alunos/as com surdez. Esses conhecimentos são proporcionados, no contexto da classe especial, em momentos de brincadeira. A presença do *lúdico*, em momentos específicos da educação de surdos/as, é justificada pelo fato de eles/elas serem novos/as e necessitarem de momentos de interação entre si.

Na classe especial, a ludicidade é utilizada tanto em momentos planejados como em momentos de improviso. Maria, por exemplo, diz perceber quando eles/elas estão

cansados/as, quando não estão rendendo e estão precisando de um momento mais tranqüilo, mais lúdico. Dessa forma, a brincadeira é usada para mudar a dinâmica do cotidiano da sala e proporcionar o desenvolvimento de capacidades diversas como *aceitar o outro, adquirir e respeitar regras*. No episódio abaixo, pode-se observar formas em que o lúdico é acionado no currículo escolar.

Episódio 29

Após terminar a atividade proposta pela professora, Caroline busca um livro de histórias no armário. Alan também busca e vai para o tapete no fundo da sala. Outros alunos terminam a atividade e pedem livros à professora também. Todos sentam no tapete, inclusive a professora, observam as figuras, comentam sobre as histórias. Raissa, Eduardo e Elias conversam com a professora. Caroline organiza as carteiras, formando um *balcão* e faz uma *vendinha* de livros. Raissa simula ser a vendedora e pede a Eduardo o dinheiro, ele faz de conta que entrega e pega o livro. A professora, percebendo a brincadeira, distribui miniaturas de cédulas para os/as alunos/as. Os/as alunos/as vão até a loja escolhem e compram os livros que desejam, as vendedoras dizem o preço e a professora auxilia com o troco, indicando as notas. Durante a atividade, Diana comenta comigo a possibilidade de trabalhar com *vendinha* com a turma. (Observação da classe especial. Notas do diário de campo em 19/08/2008)

A ênfase em uma aprendizagem ativa, com os/as alunos/as surdos/as gerindo a organização do tempo e do espaço e propondo possíveis conteúdos para a aprendizagem pode ser observada no episódio narrado. Esse tipo de atividade presente no currículo da classe especial pode ser considerada como oriunda de um discurso *psi*. Esse discurso *psi*, nomeado e caracterizado por autores/as como Silva (1999c) e Walkerdine (1999), formou-se a partir das condições históricas provocadas pela escolarização de massa, que ocorreu na Europa na segunda metade do século XIX, e é constituído pela mistura de elementos dos saberes da psicologia, sobretudo da psicologia do desenvolvimento piagetiano, com os da pedagogia. Silva (1993, p. 4) afirma que essa psicologização da pedagogia, que instituiu a pedagogia centrada na criança, “fornece uma direção relativamente clara para a prática pedagógica, além de ter como base uma teoria da aprendizagem e do desenvolvimento humano com forte prestígio científico”.

No contexto da classe especial investigado, pode-se perceber alguns de seus traços como a centralidade da observação e do registro do desenvolvimento dos/as aluno/as, além da significação do conhecimento como uma produção individual e uma competência. Em primeiro lugar, um modo especial de observação dos/as alunos/as pode ser visto no episódio anterior; modo esse que traduz os interesses dos/das alunos/as em objetos de ensino. Na mesma linha de outras práticas inspiradas em

discursos *psi*, reserva-se, no currículo da classe especial investigado, “até mesmo espaço para a espontaneidade” (WALKERDINE, 1999, p. 149).

Em segundo lugar, essas práticas de *observação do desenvolvimento dos/as alunos/as* instituem uma leitura específica de ações das crianças que se relaciona a uma concepção particular de conhecimento e a um modo especial de sua seleção no currículo. O conhecimento é concebido como produção e, desse modo, brincadeiras, como a *vendinha*, presente no episódio descrito, podem fazer parte das intervenções educacionais a partir da demonstração do interesse de alguns/algumas alunos/as da turma (WALKERDINE, 1999). No entanto, os discursos *psi* e da *pedagogia compensatória* presentes no currículo da classe especial são vivenciados nesse contexto em meio a incertezas. É isso que pode ser observado na explicação, transcrita abaixo, dada pela professora Maria.

“Na realidade, eu não tenho com que discutir isso não [se referindo a seleção do conteúdos curriculares]. Na realidade, eu sinto falta, falta de discutir com um pedagogo, com outras pessoas da área. Como fazer? Até talvez para estar inserindo outros assuntos, de outros conteúdos. Mas acabou que eu defini, eu decidi, achei melhor. Não sei se foi o melhor. (Entrevista com Maria, professora da classe especial, em 26/07/2008)

A prática curricular compensatória como forma de combater as chamadas *deficiências das crianças surdas* disputa validade com outras formas de organização curricular destinadas a esses/as alunos/as. Soares (1993, p. 20) afirma que, no processo de seleção dos conhecimentos em currículos compensatórios, utilizam-se as nomeadas carências afetivas, cognitivas e linguísticas como justificativas para oferecer “educação em níveis quantitativa e qualitativamente inferiores” para as crianças consideradas como deficitárias.

Essa necessidade de compensação de seu déficit lingüístico pôde ser questionada ao se produzir um novo espaço de educação de surdos/as na Escola Luz do Saber. Problematisa-se o currículo da escola especial, ao considerar que haveria outro espaço e outros saberes, tidos como mais relevantes para um tipo especial de surdo. Esse espaço, a classe comum, foi proposto como um lugar possível para a educação de um aluno surdo e concorreu para a produção de outras significações sobre esses sujeitos colocadas em circulação por uma prática curricular distinta na mesma escola. Essa prática curricular será analisada no tópico a seguir.

6.3 A escola como “lugar de aula” para os/as ouvintes e um aluno surdo: um currículo para correção de alunos/as problema

“Muito inteligente, muito esperto, falava [oralmente] muito bem e tinha um desinteresse até por muitas atividades que eu dava para a turma. E eu avalio que ele tinha desinteresse porque ele tinha um nível, um potencial para mais coisas. Então eu achei que era interessante estar encaminhando ele para uma sala de ouvintes, por ele ter uma perda [auditiva] que possibilitasse. Achei que ele poderia.” (Entrevista com Maria, professora da classe especial, em 26/07/2008)

Inteligente, esperto, falava muito bem, com um nível e potencial para mais coisas. É assim que é apresentado um aluno que possibilitou uma nova demarcação das fronteiras da surdez na escola Luz do Saber. Todos esses atributos tornaram o currículo compensatório, preponderante na classe especial, ineficiente, inadequado para a educação do aluno Marcos. Essas características fazem com que seja considerado como ostentando condições de aprendizagens equiparadas com as condições de alunos/as ouvintes. Propõe-se, assim, que ele frequente a classe comum e tenha acesso ao currículo que objetiva desencadear aprendizagens diferentes das definidas pelo currículo da classe especial. Esse espaço pensando para o *outro*, para o/a ouvinte e para o ensino de sua língua, apresenta um significado específico, que leva a escolhas e ênfases curriculares. Isso pode ser visto no episódio a seguir.

Episódio 30

Professora Estela está ministrando uma aula de português. Ela inicia uma atividade que envolvia a leitura de uma parlenda, mas é interrompida pela chegada da professora de educação física.

Professora: - Os alunos que forem participar da quadrilha devem ir para quadra para ensaiar.

Estela chama os/as alunos/as que irão participar da festa. Depois que os/as alunos/as indicados saem, a turma esvazia-se. Estela, sentada ao meu lado, me diz: - É, você já percebeu que por mim escola só teria aula, né!

(Observação da classe comum. Notas do diário de campo em 05/06/2008)

O espaço da classe comum é definido como *um lugar de aula*. Aula aqui não se refere a toda e qualquer ação educativa realizada no espaço escolar. Refere-se a um trabalho sistemático de “transmissão do conhecimento por uma autoridade” (DEACON; PARKER, 1994, p. 102). A aula, atividade característica da instituição escolar, tem como foco o trabalho do/a docente que deve assegurar o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento por parte dos/as alunos/as. Trata-se de um conjunto de atividades organizadas do tipo que as nomeou Foucault (1995, p. 241), a saber: “lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do ‘valor’ de cada um e dos níveis de saber”. Essas

aulas, no contexto investigado, pretendem promover a alfabetização inicial das crianças incorporando, mobilizando esse foco específico para o currículo.

A alfabetização, ao assumir o caráter de aprendizagem primeira e fundamental, “define, regula o que se pretende por desempenho escolar nos anos iniciais de escolarização” (DAL’IGNA, 2007, p. 36). Esse desempenho-padrão no processo de apropriação/construção do sistema de escrita da criança é definido “no interior de discursos da psicogênese da língua escrita” (DAL’IGNA, 2007, p. 41). Esses discursos são uma vertente dos estudos da psicologia do desenvolvimento que aborda o processo da alfabetização como objeto de estudo, representados principalmente por Emília Ferreiro e Anna Teberosky, e apresenta o aprendizado da leitura e da escrita como um processo gradativo e individual em direção à aprendizagem plena.

Essa perspectiva da psicogênese representou uma mudança significativa para a área da alfabetização. Essas contribuições foram objeto de estudo de Soares (2004) que apresenta três características marcantes dos estudos de E. Ferreiro e A. Taberosky, para o campo da aprendizagem escolar da leitura e escrita. Em primeiro lugar, a perspectiva da psicogênese alterou a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re-)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais. Em segundo lugar, essa perspectiva interacionista rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto *língua escrita*. Por fim, em terceiro lugar, as dificuldades da criança, no processo de construção do sistema de representação que é a língua escrita – consideradas *deficiência* ou *disfunções*, na perspectiva dos *métodos tradicionais* – passam a ser vistas como *erros construtivos*, resultado de constantes reestruturações.

Esses discursos do campo da psicologia do desenvolvimento sobre a alfabetização, no entanto, produzem uma norma de desenvolvimento infantil que possibilita que as professoras planejem uma organização didática específica e elejam conhecimentos a serem ensinados às crianças de acordo com suas classificações – pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético. Com a análise do desenvolvimento psicológico da criança, foi possível delinear fases de progressão pedagógica, uma sequência fixa que deveria ser perseguida a fim de que o/a aluno/a possa alcançar o sucesso em sua aprendizagem.

Nesse sentido, o discurso da psicogênese da língua escrita funciona para a nomeação e classificação das crianças, que, por sua vez, conduz um remanejamento dos/as alunos/as para classes distintas na Escola Luz do Saber. Há uma tentativa de ordenar turmas em função da *evolução nos níveis do desenvolvimento da criança*, do mais avançado para o menos avançado. Essa ordenação dos/as alunos/as é questionada na fala da professora transcrita a seguir.

“Eu nunca alfabetizei e montaram essa turma problema para mim. Eles me deram uma avaliação para fazer com a turma. Há doze alunos alfabéticos, alguns silábicos e sete pré-silábicos. Esse não é um bom resultado e vão ter que me ajudar mesmo para conseguir ensinar”. (Fala da professora Estela, classe comum. Notas do diário de campo em 05/06/2008)

Cria-se, assim, na Escola Luz do Saber, a *turma problema*, dos/as alunos/as não-aprendentes, dos/as alunos/as com dificuldades em dominar os conteúdos da leitura e escrita transmitidos pela professora (DAL’IGNA, 2007). A docente dessa turma de alunos/as ainda não alfabéticos/as denuncia um *mal-estar pela não-aprendizagem* e solicita ajuda para conseguir ensinar, para alfabetizar. O *mal-estar pela não aprendizagem* foi apontado por LOPES (2007) ao analisar a insuficiência do acesso à escola, como direito democrático, diante da ameaça constante de fracasso na aprendizagem que compromete a permanência e a qualidade da educação destinada aos/as alunos/as considerados/as diferentes.

No contexto da classe comum, a *preguiça, falta de apoio dos pais, o contexto socioeconômico desfavorável* e a surdez figuram como princípios de composição dos/as alunos/as fora da norma do desenvolvimento da linguagem. Na fala da docente da classe comum apresentada acima, é demandado um ensino específico para que as *dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita* sejam eliminadas e os/as alunos/as sejam corrigidos/as, avançando nas etapas essenciais para o seu desenvolvimento. Esse ensino específico que pretende orientar a ação na escola de forma a remediar os problemas da aprendizagem e prevenir sua proliferação pode ser observado no trecho abaixo.

“Todos os que estão aqui nessa sala vão ser problema para a escola se ninguém ajudar agora. Eu me preocupo com o resultado, sabe? Eles precisam ler até o fim do ano e eu estou preocupada com o ritmo em que a turma está. No fim do ciclo eles podem até ficar retidos, mas isso não adianta nada. A escola tem que agir durante o processo e não só no final”. (Fala da professora Estela, classe comum. Notas do diário de campo em 09/05/2008)

A *preocupação com o resultado* é uma marca central do currículo para a correção da *turma problema*. Pretende-se opor à retenção no final do ciclo como única resposta

possível diante desses/as alunos/as com dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita, reclamando por um auxílio afim de “superar as dificuldades iniciais no aprendizado e prosseguir nos estudos mais preparados”⁴⁶. A ação centra-se, portanto, no processo de construção das características desejáveis, normais e naturais, das crianças alfabetizadas, progredindo para um resultado comum. Em tal *processo* uma das estratégias é produzir os/as alunos/as como sujeitos que desejam ser/estar alfabetizados/as, o que pode ser observado na história contada no início de uma aula na classe comum.

Episódio 31

Após organizar o posicionamento dos/as alunos/as nas fileiras, Estela inicia a aula contando uma história.

Estela: - Era a festa de aniversário do coelho e ele convidou todos os bichos da floresta. O tucano, o veado, o esquilo e não encontrou o leão em casa. Ele teve uma ideia. Colou o convite na porta da casa do leão. [Estela escreve no quadro a palavra CONVITE].

Estela: - Vamos ler juntos o que estava escrito, gente?

Alunos/as em coro: - Convite.

Estela: - Todos os bichos foram à festa que tinha muitos doces, salgados, mas o leão não foi. Depois que a festa já tinha acabado, a tartaruga foi, preocupada, saber do leão por que não tinha ido à festa. O leão disse que não sabia de festa nenhuma na floresta. Ele ficou muito bravo e foi reclamar com o coelho porque não tinha sido convidado. O coelho ficou assustado e disse para o leão que ele foi convidado sim. Ele tinha colado o convite na porta da casa do leão. O leão ficou muito triste e chorou porque ele viu o papel, mas não sabia ler. Então, o coelho levou o leão para a escola da floresta e ele ficou muito esperto e aprendeu a ler.

Estela: - É, meninos, quem não sabe ler perde festas e muitos prêmios e, quando ficar grande, precisa saber ler para trabalhar e ganhar dinheiro. Aqui na sala só há o Roberto que já sabe ler e escrever tudo. Os outros precisam se esforçar para deixar de ser leão e virar coelhinho.

(Notas do diário de campo em 30/05/2008)

Raiva, tristeza, choro são, na história contada, as várias manifestações do leão que não sabia ler. Não saber ler custou a ele a perda da alegria da festa, da satisfação com muitos doces e salgados, do convívio com os amigos. Em contrapartida, aprender a ler, torna o leão esperto, indicando os benefícios que a leitura e a escrita podem trazer ao sujeito inserido em uma sociedade grafocêntrica. Contudo, tornar-se coelho e deixar de ser leão, nas palavras da professora, demanda esforço. Ações que só podem ser realizadas na escola, mesmo que seja na escola da floresta. A promessa é que a eficácia na alfabetização, promovida na escola, produzirá um progresso profissional e financeiro no futuro. Essas narrativas do progresso, avanço, premiação, empregabilidade pretendem convencer os/as alunos/as da classe comum para que se esforcem e queiram aprender.

⁴⁶ Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/>> Acesso em 06 dez. 2009.

Outra estratégia para produzir o *resultado* comum desejado para as classes de alfabetização foi desencadeada, na Escola Luz do Saber, pela intervenção da Regional Pedagógica⁴⁷. No mês de maio teve início uma assessoria externa desse órgão da Secretaria da Educação que, inicialmente, realizou a avaliação dos/as alunos/as e da prática da professora e, em seguida, propôs sugestões de atividades consideradas mais adequadas para a correção dos/as alunos/as *não-aprendentes* da classe comum.

Essa composição curricular proposta pela Regional para corrigir os desvios na aquisição da leitura e da escrita é organizada em torno do uso da língua. Isso implica uma rejeição de um ensino tido como *transmissivo* e centrado em memorizações, automatismos, reproduções mecânicas em prol de uma aprendizagem ativa (UFMG, 2003b, p. 11). Nesse sentido, o uso didático da cópia e sua eficácia para a alfabetização são questionados por essa proposta de ensino da língua, como pode ser observado nos trechos transcritos abaixo.

“A Regional disse que os alunos não aprendem escrevendo”. (Fala de Estela, professora da classe comum. Notas do caderno de campo em 29/05/2008)

“Eu vou ter que acompanhar uns mais de perto. Porque aqui na sala é difícil porque existem alguns alunos que só copiam e não dão conta de fazer as atividades”. (Fala de Estela, professora da classe comum. Notas do caderno de campo em 08/05/2008)

A cópia, estratégia útil para produção de corpos escolarizados, é rejeitada por comprometer uma operação fundamental engendrada pela aprendizagem ativa, a “necessidade de definir precisamente a condição de cada um” (THOMA, 2006, p. 20). Deve-se observar, descrever, conhecer cada aluno/a individualmente categorizando-o/a em determinado nível de desenvolvimento. Essa operação se faz “esquadrinhando, classificando, expondo, identificando, narrando, contando” minuciosamente (CORAZZA, 2001b, p. 38). A docente deve *acompanhar mais de perto* o processo individual de alfabetização de cada aluno/a, dizendo o que lhes falta e desencadeando “movimentos pedagógicos de normalização e de correção de suas condições” (THOMA, 2006, p. 21). A distinção do/a aluno/a que copia, daquele/a que faz a atividade é proporcionada por técnicas de observação contínua que constituem os/as alunos/as

⁴⁷ A Secretaria Municipal de Educação de Betim ordenava, até o ano de 2008, as escolas de acordo com as regiões do município em que se localizavam. Constituía, assim, grupos de escolas que seriam acompanhadas, cada qual por uma regional pedagógica. Os profissionais que compunham cada regional pedagógica realizavam um trabalho itinerante nas escolas de sua abrangência promovendo um diálogo entre a política central da Secretaria Municipal de Educação e as práticas educativas realizadas nas escolas.

como “objetos de conhecimento e sujeitos que conhecem” (DEACON; PARKER, 1994, p. 103).

A aprendizagem ativa propõe-se, em contrapartida, ao ensino transmissivo, uma sequência de atividades que possibilitariam que os/as alunos/as analisassem a língua e construíssem os conhecimentos pertinentes à sua apropriação (UFMG, 2003b, p. 12). Para promover a alfabetização, portanto, deve-se organizar a sala de aula como um espaço de “exploração, pela criança, do funcionamento da língua escrita” (UFMG, 2003a, p. 17). Um espaço em que se circula e se usa a língua escrita em sua função de registro e de comunicação. A vivência desse *ambiente alfabetizador* permitiria aos/as alunos/as perceber o significado, a função das capacidades da leitura e escrita e criar a necessidade de alfabetização (UFMG, 2003a, p. 17).

Para a construção dessas práticas curriculares ativas e alfabetizadoras, em contraposição às repetitivas e memorizadoras, utiliza-se, na classe comum observada, atividades envolvendo frases e textos curtos, como parlendas e poemas. Essa ênfase é justificada nos estudos da psicogênese da língua escrita que afirmam que a criança, ao operar ludicamente com as unidades sonoras da língua, tais como rimas, terminações de palavras e sílabas presentes em diferentes materiais escritos, poderá construir “seu conhecimento da linguagem escrita, desde sua função social até a aquisição do código alfabético” (PINHO, 2008, p. 6). Uma atividade com parlenda realizada na classe comum pode ser observada na aula descrita abaixo, na qual Estela diz utilizar atividades sugeridas pela Regional.

Episódio 32

Estela inicia a aula registrando no quadro a seguinte parlenda:

“Fui à horta apanhar couve

Encontrei uma coruja

Eu pisei no rabo dela

Me chamou de cara suja”

Os/as alunos/as lêem as frases acompanhando as indicações da professora. Estela ordena as frases (da primeira à quarta frase) e vai lendo aleatoriamente com os/as alunos/as. Solicita aos/as alunos/as que procurem palavras começadas com a, c, d, e, f, h, m, p, r, s. Ela registra as palavras no quadro assim que os/as alunos/as leem e ditam as palavras. (Notas do diário de campo, em classe comum, em 05/06/2008)

Percebe-se na atividade proposta uma ênfase no “processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico”, o aprender a ler como decodificação e o aprender a escrever como codificação (SOARES, 2004, p. 16). A alfabetização é objeto de ensino direto, explícito, sistemático de forma aproximada do que se convencionou nomear como métodos analíticos da alfabetização. Esses métodos

“orientam a apropriação do código escrito pelo caminho do todo para as partes” (UFMG, 2003b, p. 12).

Nessa mesma aula é utilizada uma sequência de atividades. Em torno de cada texto são planejadas ações diversas que exigem que os/as alunos/as dominem cada uma das unidades de sentido, a saber, texto, sentenças, palavras, sílabas e grafemas/fonemas. Na aula observada, todas as atividades propostas tiveram o mesmo eixo: a parlenda apresentada no início da aula. Após a exposição oral da professora relatada no trecho anteriormente, são propostas quatro atividades em sequência tendo como objeto variações da leitura do mesmo texto. Três dessas atividades estão ilustradas nas figuras 6 e 7.

ME CHAMOU DE CARA SUJA.
ENCONTREI UMA CORUJA.
EU PISEI NO RABO DELA,
FUI À HORTA APANHAR COUVE,

Figura 6 - Atividade de reordenamento das frases da parlenda
Fonte: Caderno de língua portuguesa dos/as alunos/as da classe comum

FUI À <input type="text"/> APANHAR <input type="text"/> .	5. COMPLETE A PARLENDAS:
ENCONTREI UMA <input type="text"/> .	FUI À <input type="text"/> APANHAR COUVE.
PISEI NO <input type="text"/> <input type="text"/> .	ENCONTREI UMA <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> .
ME CHAMOU DE CARA <input type="text"/> <input type="text"/> .	PISEI NO <input type="text"/> <input type="text"/> DELA.
	ME CHAMOU DE CARA <input type="text"/> <input type="text"/> .

Figura 7 - Atividades para completar as palavras faltosas na parlenda
Fonte: Caderno de língua portuguesa dos/as alunos/as da classe comum

A esses exercícios para a alfabetização soma-se um procedimento introduzido pela intervenção da Regional: as práticas avaliativas constantes. A avaliação é peça fundamental de uma pedagogia corretiva e de uma prática curricular focada no resultado. Ela pretende ser “sinalizadora do patamar de aprendizagens consolidadas pelo aluno, de suas dificuldades ao longo do processo e das estratégias de intervenção necessárias a seus avanços” (UFMG, 2003c, p. 9). Objetiva diagnosticar o estado de aprendizagem do aluno e planejar ações terapêuticas para remediar suas defasagens tendo em vista os objetivos e aprendizagens comuns (BEYER, 1997). Dois desses momentos avaliativos foram destacados nos episódios a seguir.

Episódio 33

Estela: - Vamos fazer um desafio agora.

Estela entrega uma folha em branco para cada aluno e passa o cabeçalho no quadro solicitando que cada um complete em sua folha.

Estela: - Cada um vai escrever rápido o que eu falar, sem ficar pensando muito e não vale olhar para o do colega.

Os/as alunos/as seguem a regra solicitada pela professora para realizar essa atividade. Estela inicia, então, o ditado.

Estela: - *Abacaxi. Pé. Mesa. Sapato. O sapato está furado.*” (Observação da classe comum. Notas do diário de campo em 12/06/2008)

Episódio 34

Estela posiciona os/as aluno/as em filas. Certifica-se de que todos estejam com lápis e borracha em mãos. Inicia, então, as orientações para a atividade.

Estela: - Vamos fazer uma provinha. É para escrever o nome dos desenhos e, no final, fazer duas frases usando palavras que vocês escreveram.

Estela distribui a prova e os/as aluno/as iniciam a atividade. Ela atende aqueles/aquelas que a chamam para esclarecer o que é determinado desenho. E repreende os/as que abrem cadernos, que olham para traz ou não se concentram na prova. Vai até eles/elas e chama a sua atenção. (Observação da classe comum. Notas do diário de campo em 02/10/2008)

Pode-se observar nos episódios acima a utilização de diferentes atividades avaliativas e a distribuição dessas atividades em vários momentos. Realizar *desafios*, fazer *provinhas* são variações avaliativas com nomes, formas, contextos variados sendo que cada qual se adéqua a determinados objetivos. Nessas práticas exigem-se uma postura e uma organização particular dos/as aluno/as avaliados/as para explicitar os seus conhecimentos. Nessas propostas de avaliação, as categorias de interpretação selecionadas para a descrição dos desempenhos dos/as alunos/as remetem ao repertório dos níveis divulgados pelos estudos da psicogênese da escrita. Valoriza-se a utilização de seus critérios ou indicadores observáveis para representar o/a aluno/a, quantificar e hierarquizar suas aprendizagens.

A avaliação dos desempenhos da alfabetização, utilizados na classe comum, pretende corrigir não só os/as alunos/as, mas também o contexto da sala de aula. Esses contextos podem ou não propiciar as aquisições das capacidades esperadas ao longo do ciclo inicial de alfabetização (UFMG, 2003c). Nas práticas da Escola Luz do Saber, reiteradas pelas orientações da Regional, a normatização de organizar contextos homogêneos é privilegiada. Nesse contexto, alunos/as com níveis de apropriação da leitura e escrita equivalentes poderiam se beneficiar de um mesmo trabalho e enfoque didático da professora. Portanto, essas práticas de avaliação dos desempenhos podem determinar a permanência de cada aluno/a no grupo. A permanência de um aluno em especial nesta turma foi colocada em questão: a presença de Marcos, aluno surdo, no espaço da classe comum.

Episódio 35

Eles [profissionais da Regional Pedagógica] dizem que Marcos escreveu letras aleatórias e a pedagoga disse que ele deveria voltar para a sala de surdos em agosto. Ela disse que sabia que ele não ia desenvolver nada. Eu ponderei dizendo que ele se desenvolveu, está mais organizado, o caderno também, está disciplinado... E ainda por cima, o tempo é pequeno para essa avaliação. Marcos está no mesmo nível de outros da turma. A Regional está apoiando a pedagoga e eu não vou me envolver nessa briga. (Fala da professora Estela. Notas do diário de campo, em 05/06/2008)

A carência da audição, diferença primordial que o constitui como surdo, seria a marca necessária para justificar uma aproximação geográfica em grupos de iguais representada na Escola Luz do Saber pela classe especial destinada à educação de surdos/as. Nessa significação, a diferença surda é marcada como uma desvantagem que poderia ser melhor controlada em outros contextos. Pelo fato de os/as surdos/as supostamente não condizerem ao que se espera de um desenvolvimento normal, sua capacidade de desenvolvimento cognitivo e linguístico, sua capacidade de inserção social, de aprendizado, de comunicação efetiva está sob constante suspeita no contexto da classe comum.

As marcas da incapacidade e da anormalidade orientam o que está sendo pensado sobre os/as surdos/as. De um lado, figura a hipótese de que ele não ia desenvolver nada e, de outro, a constatação, por meio de avaliações das capacidades da leitura e escrita, de que ele escreve letras aleatórias, ou seja, apresenta um nível de aprendizado inferior se considerado o desenvolvimento infantil padrão. A surdez e suas limitações justificam, assim, a inadequação do aluno surdo no espaço da classe comum e o constrangimento em um grupo de iguais que conta com expectativas de desenvolvimento e aprendizagens distintas dos/as ouvintes. No trecho abaixo, trava-se uma luta contra essa significação dos/as surdos/as como incapazes e a favor da permanência de Marcos no melhor lugar para aprender.

“Então, foi nessas condições. Acreditando muito que ia dar certo e acho que está dando certo. Apesar de todas as dificuldades não da professora, mas da pedagoga que ofereceu esta resistência e que já está demonstrando resistência em relação à turma de surdos desde o ano passado. A não ser por essas intervenções negativas que ela faz, pressionando a professora, eu acho que está dando muito certo. Marcos melhorou muito, está avançando e era esse o nosso objetivo”. (Entrevista com Maria, professora da classe especial, em 26/07/2008)

As dificuldades e resistências são atribuídas àqueles/as que dizem que Marcos não se desenvolveu. A permanência de Marcos passa a ser ponderada porque a prática é vista como dando certo, dando o resultado esperado, possibilitando o avanço do aluno nas etapas da aprendizagem. A defesa da permanência de Marcos na turma de alunos/as

ouvintes utiliza a evidência de que ele está no mesmo nível da turma e de que o ambiente da classe comum proporciona aprendizagens mais relevantes a esse aluno. Essas considerações em torno da aprendizagem hierarquizam os dois espaços em disputa para a escolarização de Marcos: a classe comum e a classe especial em favor da primeira, o que pode ser observado no trecho abaixo.

“Eu considero que o meu trabalho e o da Maria são diferenciados. A turma de surdos é muito indisciplinada e este ambiente organizado que há aqui é melhor para ele aprender”. (Fala da professora Estela. Notas do diário de campo em 05/06/2008)

No trecho acima pode-se perceber a disciplina como um elemento que qualifica o espaço da classe comum, tornando-a um lugar *melhor para aprender*. A organização do espaço da classe comum em termos de divisão, distribuição e alinhamento dos/as alunos/as e a sequenciação de suas ações e atividades desenvolvidas no tempo a fim de fabricar o corpo escolarizado é privilegiada em termos de eficiência educativa em detrimento da organização da classe especial. Práticas descritas por Gore (1994) como levantar a mão antes de falar em classe, conservar os olhos em seu trabalho durante um teste, dar aparência de estar escutando quando a professora está dando instruções, permanecer cada qual em suas carteiras são exercícios disciplinares privilegiados no contexto da classe comum. Esse processo disciplinar de produção que determina a conduta dos/as sujeitos/as ouvintes e do sujeito surdo submetendo-os aos fins educativos justifica a presença de Marcos na classe comum. Percebe-se que, na disputa pela permanência de Marcos na classe comum, as questões da deficiência dos/as surdos/as ou as questões da diferença cultural surda não são enfatizadas, mas, sim, o desejo de aprender como os *outros*, os *ouvintes*.

“A diretora e o Centro de Apoio disseram que só de o Marcos estar na minha sala, bem adaptado, está bom. Mas eu quero mais, quero que ele aprenda. (Fala de Estela, professora da classe comum. Notas do diário de campo em 12/06/2008)

Defender a permanência de Marcos na classe comum articula-se ao desejo de disponibilizar ao surdo os saberes e conhecimentos de um currículo para a correção. Não basta sua permanência física, não é suficiente sua adaptação ao espaço. É necessário que ele aprenda os conteúdos curriculares. As aprendizagens presentes no currículo da classe comum podem ser consideradas como condições de possibilidade para que esse aluno surdo se aproprie das habilidades da alfabetização e corrija as anomalias detectadas em seu desenvolvimento. Tais conhecimentos podem ser

ferramentas que, ao o aproximarem do centro, do referente, lhe possibilitam negociar, colocá-lo sob tensão, questionar as significações que definem os/as ouvintes como a norma e demarcam os espaços curriculares distintos para a educação do/as normais e anormais. São essas demarcações que serão objeto de estudo no tópico a seguir.

6.4 Entre o currículo compensatório e o currículo para correção: demarcações de fronteiras para disciplinar todos/as os/as alunos/as

Os significados sobre os/as surdos/as e os/as ouvintes que são compartilhados nos e pelos currículos investigados carregam o desejo da demarcação territorial de espaços específicos de aprendizagem para cada criança. Essas demarcações são traduzidas, na Escola Luz do Saber, em dois lugares de aprendizagem: a classe especial ou a classe comum. Esses espaços se distinguem por produzir práticas distintas para capturar, identificar, nomear, normalizar os sujeitos que nela circulam.

O espaço da classe especial articula um currículo compensatório destinado aos/às alunos/as surdos/as. A prática curricular engendrada parte da compreensão da surdez como “fator que agrega a presença do limite” (LOPES, GUEDES, 2008, p. 12) – a incapacidade na audição – que no contexto escolar é evidenciado por meio dos/as alunos/as *sem a menor noção de nada*, que não articulam oralmente a língua portuguesa, que usam alguns sinais, mas não sabem a língua de sinais, que ainda não aprenderam regras e habilidades do convívio social e escolar. A surdez, como marca definidora desse grupo, desencadeia a seleção de conhecimentos e atividades em respostas a essa deficiência. São articuladas práticas reparadoras de ensino de *noções básicas* que envolvem duas línguas distintas, a LIBRAS e a língua portuguesa, para suprir as faltas e barreiras no desenvolvimento das crianças surdas.

Os/as alunos/as surdos/as são significados/as como deficientes linguísticos que não são capazes de dominar oralmente a língua portuguesa que deve ser instrumento e objetivo da escola. O currículo compensatório orienta, assim, suas práticas no sentido de superar as distorções e desvios no desenvolvimento desse aluno/a surdo/a, apresentando o ensino da língua de sinais como recurso facilitador para aquisição dos conteúdos escolares. No entanto, essa condição de privação linguística e, conseqüentemente, a ausência ou fragilidade na comunicação marca esses/as alunos/as como menos capazes e os/as distancia das oportunidades de sucesso escolar. Constitui-se, assim, a subjetividade surda marginal que se afasta da variedade linguística de prestígio no

contexto escolar e das possibilidades de sucesso escolar propostas e desejáveis aos/às ouvintes.

Já o espaço da classe comum articula um currículo para correção destinado aos alunos ouvintes com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita. A prática curricular desenvolvida parte da análise e classificação dessas dificuldades tendo como referente o desenvolvimento padrão das crianças durante o processo de alfabetização. Ao identificar os desvios desse padrão de normalidade, estabelece-se a *turma e os/as alunos/as problemas* que necessitam de atendimentos diferenciados para progredir nas etapas da psicogênese da língua escrita.

Esse currículo para a correção daqueles/as fora da média de desenvolvimento da alfabetização utiliza, por um lado, práticas avaliativas como forma de localizar e diferenciar os sujeitos que aprendem dos/as que não aprendem e para constituir conhecimentos sobre esses sujeitos que passam a ser submetidos à vigilância e correção. Por outro, o currículo prioriza o conteúdo da alfabetização, produzindo um ambiente alfabetizador padrão, praticando atividades alfabetizadoras autorizadas por um órgão competente, estimulando o desejo e o esforço para aprender nos/as aluno/as e lembrando a essas crianças que elas não alcançaram o desenvolvimento padrão da leitura e da escrita.

Os/as alunos/as ouvintes a quem se destina esse currículo são significados/as como alunos/as a corrigir. Levanta-se a suspeita de que há algo errado nesses indivíduos com relação à aprendizagem da leitura e da escrita que precisa ser localizado e tratado. O discurso da psicogênese da língua escrita ordena, localiza e distribui os/as alunos/as em lugares definidos de acordo com a classificação estabelecida. Dessa forma, o sujeito a corrigir é instituído, a média é inventada a partir de uma referência de desenvolvimento considerada normal, e as dificuldades de aprendizagem são produzidas. Os desvios individuais são capturados e são alvo de uma ação interventora que pretende que retomem o processo de aprendizado de acordo com o que é esperado pela escola para um desenvolvimento adequado e em tempo.

Na Escola Luz do Saber, a presença do aluno surdo na classe comum manifesta uma mistura das fronteiras. Questiona-se a adequação das práticas compensatórias esse aluno específico, práticas essas que deveriam definir a escolarização de todos os sujeitos surdos. Altera-se a posição institucional desse aluno tensionando os limites da deficiência surda como algo provisório. Questiona-se a esse aluno a adequação da subjetividade marginal, de aluno insuficiente que beira à incorrigibilidade,

disponibilizada aos/às demais surdos/as. As práticas curriculares corretivas são consideradas, assim, ferramentas úteis ao aluno Marcos para o acesso à língua majoritária, a língua portuguesa, e estratégias de luta “por condições de permanência, por qualidade de ensino, por aprendizagens” (LOPES, 2006, p. 33) fundamentais que preparam o grupo surdo para a negociação e relações de poder com outros grupos culturais.

No entanto, apesar das diferenças existentes entre as práticas curriculares da classe comum e especial, pode-se dizer que ambas se inserem na ordem disciplinar, pois estão destinadas a normalizar os indivíduos. Tanto o marginal quanto o indivíduo a corrigir estão na norma do ser que aprende. Governando a todos, a norma cria mecanismos que determinam lugares, posições e diferentes condições de possibilidade para que medidas comuns sejam criadas para apontar quem é o indivíduo a corrigir. Tais medidas não são produzidas para eliminar as dificuldades ou deficiências na aprendizagem, mas para distinguir as anomalias, ordená-las e assegurar a norma a ser atingida e assegurada.

Ambos os ambientes educacionais propostos, a classe especial e a classe comum, perseguem a ideia de desenvolvimento normal dos/as alunos/as. Tanto as práticas corretivas como as compensatórias instituem posicionamentos favoráveis à necessidade de conduzir os/as alunos/as desviantes ao “progresso ‘natural’ da infância em direção à racionalidade científica” (WALKERDINE, 1999, p. 175). Tanto no espaço da classe comum como na classe especial, todo o processo de descrição das carências e desvios, marcadas pela surdez ou dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita, operam processo de normalização dos/as surdos/as e dos/as ouvintes. Todos são indivíduos a serem corrigidos dentro do espaço escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação procurei investigar e problematizar os processos de subjetivação dos/as surdos/as nos currículos da classe especial e classe comum. Para isso, mapeei os discursos da *educação de surdos/as* e da *educação inclusiva* que circulam na escola investigada. O entendimento de que as práticas curriculares da classe comum e da classe especial estão ligadas a um *regime de verdade* (FOUCAULT, 2004) foi importante para compreender que esses discursos não advêm, necessariamente, da escola pesquisada. Eles são constituídos por discursos de outros lugares que, por meio de diferentes estratégias, fazem chegar até a escola uma multiplicidade de técnicas e práticas de condutas que fazem funcionar uma “economia política da verdade” (FOUCAULT, 2004, p. 13) sobre a educação e a inclusão dos/as surdos/as. Os discursos da *educação de surdos/as* e da *educação inclusiva*, então, fazem parte de uma *política geral* de verdades sobre a educação que acolhe determinados discursos produzidos nas universidades, na Unesco, no Ministério da Educação, na Secretaria Municipal de Educação de Betim, na escola pesquisada, dentre outros.

Para este estudo não me preocupei apenas com o que foi dito nas práticas curriculares investigadas e, sim, com o que os currículos analisados acionam e produzem. Mostrei, com isso, que as práticas curriculares são constituídas por *manobras, disposições, cenários, técnicas* para normalizar a conduta dos/as alunos/as surdos/as, dos/as alunos/as ouvintes e dos/as profissionais da escola. Pude verificar, então, por meio da investigação aqui apresentada, que os currículos da classe especial e da classe comum na escola pesquisada trazem um “repertório de condutas” (ROSE, 2001, p. 51) possíveis aos/às surdos/as e aos ouvintes por meio das técnicas de comparação, classificação e diferenciação. Esse *repertório de condutas* sugere uma normalidade ouvinte padrão que define os modos de educar as crianças surdas e as vivências possíveis para esse grupo em seu processo de escolarização. Além disso, esse repertório está associado à necessidade política de construir uma relação terapêutica do/a surdo/a consigo mesmo.

Enfim, por meio deste estudo percebi que há divisões operadas entre os currículos investigados a fim de demarcar as localizações dos/as surdos/as e ouvintes na classe especial e na classe comum, respectivamente. A lógica de divisão desses/as alunos/as em classes distintas aciona argumentos relacionados à aprendizagem da leitura e escrita dos/as alunos/as surdos/as e ouvintes, a fim de distinguir práticas curriculares

de compensação do déficit e práticas de correção das anormalidades. No entanto, ambas se inserem na estratégia de normalização, acionam operações de inclusão e exclusão.

A inclusão pode ser vista como uma operação de ordenamento, em oposição à desordem e irregularidade nas práticas curriculares. Dessa forma, a inclusão se realiza por meio da divulgação de uma norma ouvinte como regra de conduta. Essa ordem é produzida por meio da aproximação, do conhecimento e do estranhamento daquele/a que se distingue da conduta tida como padrão (VEIGA-NETO, 2001). É preciso a aproximação com o outro para que se dê um primeiro (re-)conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro. Detectada alguma diferença em relação à norma, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: “o mesmo não se identifica com o outro” (VEIGA-NETO, 2001, p. 113), que agora é o estranho, o excêntrico, o anormal. Ou seja, esse ordenamento das práticas curriculares se realiza pelas operações de “inclusão>saber>exclusão” (VEIGA-NETO, 2001, p. 113).

Trata-se, portanto, de pensar a inclusão e a exclusão como dois momentos diferenciados de uma mesma ação normalizadora. O processo de inclusão/exclusão faz parte de um poderoso jogo de poder, de dominação, no qual enquanto a exclusão é o afastamento, o desconhecimento, a inclusão é o modelo do conhecimento, do exame (PINTO, 1999). A inclusão permite, por meio da invenção de uma norma, tirar da exterioridade o/a surdo/a capturando-o/a, ora no contexto da classe especial e ora no contexto da classe comum, e tornando-o/a inteligível, acessível, controlável. Permite enquadrá-lo/a a uma distância segura a ponto que os/as surdos/as não ameacem a singularidade do/a referente, o/a ouvinte.

As práticas curriculares da classe comum e da classe especial apesar de se constituírem, na escola investigada, como modelos distintos de educação dos/as surdos/as e ouvintes são significadas nesta dissertação como práticas de in/exclusão. Elas cumprem “a função primeira de qualquer escola, que é a de disciplinar, socializar, normalizar e garantir a ordem da sociedade” (LOPES, 2007, p. 83). Mudam-se os nomes das modalidades de educação de surdos/as, mudam-se as lutas por localizações específicas no contexto escolar e os argumentos em torno das vantagens e desvantagens em reunir, em classes comuns, os/as surdos/as e ouvintes ou em constituir classes especiais, como espaços específicos para os/as surdos/as. Porém, permanece inalterada a posição do/a ouvinte como referente e a ênfase em aproximar o/a surdo/a a esse padrão.

É isso que faz as estratégias de normalização eficientes no controle dos sujeitos, na condução de suas condutas, operadas via movimentos de inclusão e exclusão.

Gostaria de destacar também que, mesmo com todo o esforço analítico empreendido, esta dissertação não conseguiu esgotar todas as possíveis análises. Sei que outros aspectos olhados por meio de outras categorias e conceitos poderiam ser vistos, significados, analisados. Assim, se estive atenta às questões da norma ouvinte, procurando analisá-la mais detidamente, o mesmo não foi feito com relação a outros marcadores que certamente influenciam na construção de subjetividades surdas. No que se refere às questões de gênero, por exemplo, nenhuma análise foi empreendida. Certamente é significativo o fato de que há, na escola investigada, apenas um aluno surdo na classe comum e nenhuma aluna surda.

A presença do aluno Marcos na classe comum, à luz das discussões de gênero, oferece múltiplas possibilidades de análise. Ele pode ser interpretado como uma reiteração dos discursos que costumam significar as meninas como detentoras de “suposta carência em relação a certas capacidades intelectuais” (WALKERDINE, 1995, p. 208), colocando-as em posições subalternas em relação aos meninos no contexto escolar. Inspirada em Silva (1995), é possível perguntar: quais posições de poder – em termos de gênero – estariam sendo reforçadas com as experiências proporcionadas pelos currículos da classe comum e da classe especial?

De modo geral, na escola investigada, significa-se a classe comum como um espaço de maiores expectativas de aprendizagem para os/as surdos/as e ouvintes em comparação à classe especial. O fato de o aluno Marcos frequentar a classe comum é visto como uma *promoção*, como um benefício concedido a um aluno que tem potencial. O fato de essa posição ser ocupada por um aluno talvez dificulte a identificação das alunas surdas com a possibilidade de frequentarem a classe comum. Talvez, a grande dificuldade de pensarmos as mulheres, do ponto de vista histórico, como protagonistas intelectuais, ocupando lugares de destaque tenha relação com essa ideia divulgada nos currículos escolares de que o aluno a ser incluído na classe comum é um homem. Uma aluna surda incluída na classe comum poderia representar a possibilidade de divulgação de subjetividades diferenciadas para as mulheres. Nesse sentido podemos perceber o cruzamento do ouvinte e do masculino como normas incidindo de forma diferente sobre meninos e meninas surdos/as e ouvintes para regular seus comportamentos.

Vale destacar que as masculinidades e as feminilidades são construções históricas e culturais, vividas de forma diferente e que as ações de garotos e garotas, meninos e meninas, não são lidas de formas equivalentes. Walkerdine (1995) afirma que os meninos são tidos como brilhantes e que as meninas são tidas como esforçadas. O comportamento dos meninos é lido como ativo, lúdico e o das meninas é tido como obediente, regado. A produção do comportamento masculino como uma norma de desenvolvimento natural em direção à razão age divulgando a diferença e a inferioridade das mulheres. Parece que essa ideia também está presente nos currículos investigados, produzindo sentidos específicos sobre o que seja ser mulher/surda na contemporaneidade.

A classe social é outro marcador importante que consiste em uma lacuna na análise empreendida nesta dissertação. Há um predomínio, na classe especial destinada apenas a alunos/as surdos/as e na classe comum para alunos/as ouvintes com dificuldades de aprendizagem e um aluno surdo, de alunos/as pertencentes a classes consideradas vulneráveis aos riscos sociais de discriminação, de marginalização, de pobreza. É possível, assim, analisar a relação entre deficiência e a pobreza. Ribas (1993, p. 40) afirma que em países em desenvolvimento “a incidência de deficiência é maior”. Nesse contexto, a falta de saneamento básico, a falta de higiene, a falta de informação, a falta de acesso aos serviços de saúde e assistência, características das camadas populares, são fatores de risco que contribuem para o grande número de casos de pessoas deficientes. De um modo geral, os/as alunos/as parecem integrados a essa relação, pois situações de violência, prostituição, carência financeira foram narradas como marcadores do contexto familiar de muitos/as dos/as alunos/as da classe especial e da classe comum.

No entanto, Lima (2006) problematiza essa correspondência entre pobreza e deficiência por meio do conceito de *deficiência artificial*. Esse conceito é utilizado para analisar a construção de determinadas condições socioeconômicas, organizações familiares, relações dos pais com a escola como determinantes do fracasso escolar, de uma deficiência na aprendizagem. Busca-se estabelecer uma relação entre quanto mais baixo o nível socioeconômico, maior o risco de fracasso escolar. Para essa autora, expressões como alunos/as com dificuldades de aprendizagem e/ou alunos/as deficientes, comumente, responsabilizam “a criança, o aluno ou aprendiz pela sua condição, manifesta na situação escolar” (LIMA, 2006, p. 117). Homogeneízam-se, assim, as dificuldades, as deficiências no desenvolvimento dos/as alunos/as

cristalizando as práticas pedagógicas em detrimento das ações que poderiam fornecer a eles/as “os conteúdos e conceitos essenciais ao exercício pleno da cidadania” (LIMA, 2006, 118).

Para finalizar, penso ser importante destacar que os/as surdos/as têm sido narrados/as e subjetivados/as por outros discursos educacionais e curriculares. Com o objetivo de compreendermos como a surdez vem sendo produzida na atualidade, seria importante analisarmos outros discursos que têm narrado os/as surdos/as, pesquisando seus efeitos na construção da surdez na contemporaneidade. Os/as currículos da classe especial e classe comum aqui analisados são apenas uma das narrativas que hoje procuram falar do/a surdo/a, objetivando seu controle. Talvez fosse interessante para o campo educacional compreender outros discursos que também são endereçados aos/às surdos/as. Conhecendo tais discursos talvez fosse possível pensar em outras formas de subjetividade que não tenham como objetivo controlar ou governar sua alteridade, mas que possibilitassem a construção de novas formas de existência, de dobras diferenciadas em relação às normas instituídas. Talvez esse seja um caminho para a construção da liberdade entendida não como ausência de poder, mas como tentativa de construção de novos poderes, novas subjetividades e novas possibilidades de existência.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A. *A educação de alunos surdos do final da década de 1970 a 2004: análise dos documentos referenciadores*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande.
- AMARAL, C.T.D. *A educação ouve a surdez: os estudos sobre educação e surdez no Brasil*. 2005. Monografia – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- ASSUNÇÃO, F.L.; TEIXEIRA, A.P. O bilingüismo e o deficiente auditivo. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 15, n. 87, p. 21-27, mai./jun. 2009.
- BERNARDINO. *Absurdo ou lógica: a produção lingüística do surdo*. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.
- BETIM. *Passos importantes para uma educação na diversidade: uma vivência em Betim – Município pólo da educação inclusiva*. FREITAS, G.C. (Org.). Betim: SEMED, 2007 (no prelo).
- BEYER, H. O. O processo avaliativo da inteligência e da cognição na educação especial: uma abordagem alternativa. In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997, p. 51-66.
- BOSCOLO, C. et. al. Avaliação dos benefícios proporcionados pelo AASI em crianças e jovens da faixa etária de 7 a 14 anos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 2, p. 255-68, mai./ago. 2006.
- BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, s/v, n. 26, p. 329-76, jan./jun. 2006.
- BRASIL. *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão (dificuldades de comunicação e sinalização: surdez)*. 4. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- BRASIL. *Educar na diversidade: material de formação docente*. DUK, C. (Org.). Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Direito à Educação: Subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – Orientações gerais e marcos legais*. Brasília: MEC/SEESP, 2004, p. 102-27.
- BRASIL. *O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRITO, L.F. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- BUENO, B.O. Entre a antropologia e a história: uma perspectiva para a etnografia educacional. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 471-501, jul./dez. 2007.
- BUENO, J.G.S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.
- BUENO, J.G.S. Educação inclusiva e escolarização de surdos. *Integração*, Brasília, v. 13, n. 23, p. 37-42, 2001.
- BUJES, M.I.E. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, M.V.; BUJES, M.I.E. (Orgs). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar*. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2005, p. 179-97.
- CARVALHO, R.E. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- CARVALHO, R.E. *Educação inclusiva com os pingos nos "is"*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- CAVALCANTE, M. Caminhos da Inclusão. *Revista Nova Escola*, São Paulo, s/v, n. 11, p. 8-17, out. 2006.
- CHIELLA, V.E. Inclusão do aluno surdo: mudança na forma de olhar os surdos. In: LOPES, M.C.; DAL'IGNA, M.C. (Orgs). *In/Exclusão nas tramas da escola*. Canoas: ULBRA, 2007, p. 133-51.
- CICCONE. *Comunicação total: introdução, estratégias, a pessoa surda*. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.
- CORAZZA, S. Currículos alternativos-oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. In: CORAZZA, S. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001c, p. 97-127.
- CORAZZA, S. M. Currículo e política cultural da avaliação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 47-59, 1995.
- CORAZZA, S. O que quer um currículo. In: CORAZZA, S. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001a, p. 9-21.
- CORAZZA, S. Olhos de poder sobre o currículo. In: CORAZZA, S. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001b, p. 22-55.
- COSTA, M.V. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, M.V.; VEIGA-NETO, A. (Orgs). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura,*

brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004b, p. 13-36.

COSTA, M.V. Mídia, magistério e política cultural. In: COSTA, M.V.; VEIGA-NETO, A. (Orgs). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004a, p. 73-91.

COSTA, M.V. Uma agenda para novos pesquisadores. In: COSTA, M.V.; VEIGA-NETO, A. (Orgs). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 143-56.

COSTA, M.V. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, M.V.; BUJES, M.I. (Orgs). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 199-214.

COSTA, M.V. *O currículo nos limiões do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COUTO, A. Os mitos da surdez profunda. *Integração*. Brasília, v. 9, n. 21, p. 41-48, 1999.

DAL'IGNA, M.C. Currículo, conhecimento e processos de in/exclusão na escola. In: LOPES, M.C.; DALIGNA, M.C. (Orgs). *In/Exclusão nas tramas da escola*. Canoas: ULBRA, 2007, p. 35- 48.

DAMÁSIO, M. F. M. *Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado: pessoa com surdez*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

DEACON, R.; PAKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 97-110.

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DORZIAT, A. *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: SKLIAR, C.; LAROSSA, J. (Orgs). *Habitantes de Babel: poéticas e políticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 119-38.

FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, M. R. G. S. Ritmo prosódico para o portador de deficiência auditiva. *Integração*, Brasília, v. 7, n.16, p.36-41, 1996.

FERNANDEZ, S. M. M. A educação do deficiente auditivo: um espaço dialógico de produção de conhecimentos. In: *Anais*. 17ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: ANPEd, 1994.

FERRE, N.P.L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: SKLIAR, C.; LAROSSA, J. (Orgs). *Habitantes de Babel: poéticas e políticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, 195-214.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, s/v, n.10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

FOUCAULT, M. A Ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, M. B. (Org.). *Michel Foucault – Ética, sexualidade, política*. Ditos e escritos V. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 264-87.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: Curso Collège de France (1975-1976)*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. (Orgs). *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (Para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. *Os anormais: Curso Collège de France (1974-1975)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, M. *Segurança, território e população: Curso Collège de France (1977-1978)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-78, jul./dez. 2002.

GARCIA, M.M. *A função pastoral da pedagogia crítica*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GARCIA, M.M. O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências. *Currículo sem fronteiras*, [S. l.], v.2, n. 2, p. 53-78, jul./dez., 2002.

GARCIA, R.M.C. Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. In: *Anais. 27ª Reunião anual da ANPED*. Caxambu: ANPED, 2004.

GIROUX, H. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 85-103.

GOELLNER, S. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G.L.; GOELLNER, S.; FELIPE, J.(Orgs). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 2. ed. Petropolis: Vozes, 2003, p. 28-40.

GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GOSS, K. P. *Identidades militantes em ações coletivas contemporâneas em Florianópolis (SC)*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

GORE, J. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-20.

GRANNIER, D. M. Português escrito para usuários de LIBRAS. *Integração*, Brasília, s/v, ano 14, n. 24, p. 48-51, 2002.

GREEN, B.; BIGUN, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 208-45.

GREEN, J. et al. A etnografia como lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.42, p.13-79, dez. 2005.

GURGEL, T. Inclusão, só com aprendizagem. *Revista Nova Escola*, São Paulo, v. 22, n. 206, p. 39-45, out. 2007.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

ILLIANO, F. C. *Trajatória curricular de uma escola de surdos: entre o ensino regular e a demanda do alunado*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-SP, São Paulo.

KARAGIANNIS, A. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK. S.; STAINBACK. W. (Orgs). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 21-34.

KARNOPP, L. B. Diálogos traduzidos: leitura e escrita em comunidades de surdos. In: SILVEIRA, R. M. H. (Org.) *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: ULBRA, 2005, p. 225-40.

KLEIN, M. Diversidade e igualdade de oportunidades: estratégias de normalização nos movimentos sociais surdos. In: THOMA; A. S.; LOPES, M. C. (Orgs). *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006, p. 125-44.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-84, maio/ago. 2006.

LAROSSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, 35-86.

LEBEDEFF, T. B. Alternativas de letramento para crianças surdas: uma discussão sobre o Shared Reading Program. In: *Anais. 30ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu: ANPED, 2007.

LEBEDEFF, T. B. Análise da compreensão textual de surdos adultos de textos em Língua de Sinais e escritos. In: *Anais. 26ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu: ANPED, 2003.

LEBEDEFF, T. B. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA; A. S.; LOPES, M. C. (Orgs). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 128-42.

LIMA, E. F. *Reflexão sobre a compreensão de leitura em adolescentes surdos*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo.

LIMA, P. A. Educação Especial. In: DUARTE, A.; DUARTE, M. R. T. (Org). *Termos da legislação educacional brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. CD-ROOM.

LIMA, P. A. *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo: Avercamp, 2006.

LIRA, G. A. *Educação do surdo, linguagem e inclusão digital*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.

LOPES, A.C. et al. *Currículo da educação básica (1996-2002)*. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

LOPES, M. C. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA; A. S.; LOPES, M. C. (Orgs). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 33-55.

LOPES, M. C. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C. (Orgs). *In/Exclusão nas tramas da escola*. Canoas: ULBRA, 2007, p.11-33.

LOPES, M. C. O direito de aprender na escola de surdos. In: THOMA; A. S.; LOPES, M. C. (Orgs). *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006, p.27-46.

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-69, mai./ago. 2009.

LOPES, M. C. *Surdez e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C. (Orgs). *In/Exclusão nas tramas da escola*. Canoas: ULBRA, 2007.

LOPES, M. C.; GUEDES, B.S. A maquinaria escolar: discursos que inventam verdades sobre os alunos surdos. In: *Anais*. 31ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: ANPEd, 2008.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G.L; FELIPE, J; GOELLNER, S.V. (Orgs). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-52.

LULKIN, S.A. Atividades dramáticas com estudantes surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997, p. 51-66.

LUNARDI, M. L. *A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Porto Alegre.

LUNARDI, M. L. Educação especial: institucionalização de uma racionalidade científica. In: THOMA; A. S.; LOPES, M. C. (Orgs). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 15-32.

LUNARDI, M. L.; MACHADO, F. C. Polivalentes, generalistas e tolerantes: formando professores na lógica inclusiva. In: *Anais*. 32ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: ANPEd, 2009.

MANTOAN, M. T. E. A hora da virada. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, s/v, n.1, p. 24-28, out. 2005.

MANTOAN. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENICUCCI, M. C. Educação Inclusiva: possibilidades e desafios atuais. In: MENICUCCI, M. C. et al. *Educação especial inclusiva: ênfase em ciências humanas*. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2005, p. 8- 30.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE/MG. *Orientação SD 01/2005: orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas*. Belo Horizonte: SEE/SEESP, 2005.

MOREIRA, A.F.B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p.15-38, ago. 2002.

OLIVEIRA L. A. A escrita do surdo: relação texto e concepção. In: *Anais*. 24ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: ANPEd, 2001.

OLIVEIRA, L. A. A constituição da linguagem escrita do aluno surdo, na escola regular, à luz da perspectiva sócio-histórica. In: *Anais*. 26ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: ANPEd, 2003.

PARAÍSO, M. A. *Cartografia de currículo e cultura*. Projeto de pesquisa apresentado ao CNPQ. 2005a.

PARAÍSO, M. A. *Currículo e a produção de sujeitos: relações de gênero nos “reagrupamentos” escolares*. Projeto de pesquisa apresentado ao CNPQ. 2006.

PARAÍSO, M. A. Currículo e as contribuições dos Estudos Culturais. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 10, n. 55, jan./fev. 2004.

PARAÍSO, M. A. Currículo e identidades: a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora. In: *Anais*. 21ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: ANPEd, 1998.

PARAÍSO, M. A. *Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação*. Chapecó: Argos, 2007.

PARAÍSO, M. A. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, 2005b.

PARAÍSO, M. A. e SANTOS, L. Dicionário crítico da educação: Currículo. *Presença Pedagógica*, v. 2, n. 7, p. 82-84, jan./fev. 1996.

PARAÍSO, M. A. Estudos sobre currículos no Brasil: tendências das publicações na última década. *Educação e Realidade*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 95-114, 1994.

PARAÍSO, M. A. Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente. *Educação e Realidade*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 137-57, 1996.

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

PEDROSO, C. C. A. *O aluno surdo no ensino médio da escola pública: o professor fluente em Libras atuando como intérprete*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

PERLIN, G. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A.; LOPES, M. C. (Orgs). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 73-82.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. *Ponto de Vista*, Florianópolis, v. 1, n. 05, p. 217-26, 2003.

PIGNATELLI, F. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e agência docente. In: SILVA, T.T. (Org). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 127-54.

PINHO, P. M. Os discursos sobre alfabetização nos planos de estudos: construções interdiscursivas. In: *Anais. 3º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação: pedagogias sem fronteiras*. Canoas: ULBRA, 2008.

PINTO, C. Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 33-57. 1999.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em revista*, Curitiba, s/v, n. 33, p. 143-56, 2009.

POPKEWITZ, T.S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 173-209.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REBELO, A. P. S. *O processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular: uma análise do discurso das professoras em formação no curso de pedagogia da UNIVALE – campus I*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.

RIBAS, J. *O que são pessoas deficientes*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RIBAS, J. *Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo*. São Paulo: Cortez, 2007.

ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1989.

ROSE, N. Inventando nossos eus. In: SILVA, T.T. (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 139-204.

SÁ, N. L. *Cultura, poder educação de surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, s/v, n.1, p. 7-17, out. 2005.

- SANTANA, A. P. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolingüísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.
- SANTOS, L. H. S. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, M.V; BUJES, M. I. (Orgs). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar*. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2005, p. 9-22.
- SANTOS, M. I. F. *A relação imagem visual – surdez: aprendizagem no silêncio*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WYA, 1997.
- SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, s/v, n.1, p. 19-23, out. 2005.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCHNEIDER, R. *Educação de surdos: inclusão no ensino regular*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.
- SENA, M. G. C. Uma clínica das dificuldades de aprendizagem. *Revista Periódica da Clínica d'Iss*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 72-8, nov. 1999.
- SILVA, F. P. Articulações entre poder e discurso em Michel Foucault. In: SARGENTINI, V.; NAVARRO-BARBOSA, P. (Orgs). *Foucault e os domínios da linguagem*. São Carlos: Claraluz, 2004, p. 159-79.
- SILVA, T. T. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, jun./dez. 1993.
- SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, T. T. As pedagogias psi e o governo do eu. In: SILVA, T.T. (Org). *Liberdades Reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999c, p. 7-13.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.
- SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

SILVA, T. T.; CORAZZA, S. M. Dr. Nietzsche, curriculista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: SILVA, T. T.; CORAZZA, S. M. (Orgs). *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 35-57.

SIMON, R. A pedagogia como tecnologia cultural. In: SILVA, T. T. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 61-84.

SIQUEIRA, R. *A participação nas escolas: um currículo para as famílias?* 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Perspectiva*, Florianópolis, s/v, n. 5, p. 37-49, 2003.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir de significados da normalidade. *Educação e Realidade*, Natal, v. 24, n. 2, p.15-32, jul./dez. 1999b.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: SKLIAR, C. (Org). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999a, p.7-14.

SKLIAR, C. A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos. In: SILVA, L. H. et. al. *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Porto Alegre, 1997, p. 242-81.

SKLIAR, C. Bilingüismo e biculturalismo: uma idéia sobre as narrativas tradicionais na educação de surdos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, s/v, n. 8, p. 44-57, maio 1998.

SLOMSKI, V. G. *A prática pedagógica de professores de surdos em uma escola bilíngüe: construindo saberes na diversidade*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, s/v, n. 25, p. 6-17, jan./abr. 2004.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1993.

SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 57-67, jan./abr. 2007.

SOMMER, L. H. Tomando palavras como lentes. In: COSTA, M.V; BUJES, M.I. (Orgs). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 69-83.

SOUZA, R. M. *Que palavra que te falta?* Lingüística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SOUZA, R. M. Educação de surdos e questões de norma. In: LODI, A. C. et. al. (Orgs). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 136-43.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

STUMPF, M. R. Sistema Signwriting: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA; A. S.; LOPES, M. C. (Orgs). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 143-59.

THOMA, A. S. A educação de surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA; A. S.; LOPES, M. C. (Orgs). *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006, p. 9-25.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Conferência mundial sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, realizada em Salamanca, Espanha, em 7-10 de junho de 1994. Genebra: Unesco, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Acompanhando e Avaliando: Caderno 4*. Belo Horizonte: SEE-MG; UFMG-FAE-CEALE, 2003c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Alfabetizando: Caderno 2*. Belo Horizonte: SEE-MG; UFMG-FAE-CEALE, 2003b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Ciclo Inicial de Alfabetização: Caderno 1*. Belo Horizonte: SEE-MG; UFMG-FAE-CEALE, 2003a.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 73-106.

VEIGA-NETO, A. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, s/v, n.7, p. 141-50, set./dez. 2008.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: SKLIAR, C.; LAROSSA, J. (Orgs). *Habitantes de Babel: poéticas e políticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-18.

VEIGA-NETO, A. Olhares... In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em Educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 23-38.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 81-100, jul./dez. 2006.

WALKERDINE, V. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, T.T. (Org). *Liberdades reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 143-215.

YOUNG, M. Currículo e democracia: lições de uma crítica à “nova sociologia da educação”. *Educação e Realidade*, Natal, v. 14, n. 1, p. 29-40, jan./jun.1989.