

ELIZIANE MANOSSO STREIECHEN
GILMAR DE CARVALHO CRUZ

PEDRO VAI À ESCOLA

UMA HISTÓRIA DE SILENCIAMENTOS E SUPERAÇÕES



Conselho Editorial da UNICENTRO

Carlos Eduardo França de Oliveira

Clayton Luiz da Silva

Denise Gabriel Witzel

Diogo Lüders Ferandes

Gilmar de Carvalho Cruz

João Francisco Morozini

Josiane Lopes

Karina Worm Beckmann

Kátia Cylene Lombardi

Lucélia de Souza

Luciene Regina Leineker

Luiz Gilberto Bertotti

Marciano Adilio Spica

Marcos Antonio Quináia

Marcos Roberto Kühn

Marcos Ventura Faria

Maria Cleci Venturini

Mauro Henrique Mulati

Níncia Cecília Ribas Borges

Editora UNICENTRO

Rua Salvatore Renna, 875, Santa Cruz

85015-430 - Guarapuava - PR

Fone: (42) 3621-1019

editora@unicentro.br

www.unicentro.br/editora



Eliziane Manosso Streiechen
Gilmar de Carvalho Cruz

Pedro vai à escola

Uma história de silenciamentos e superações



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE

Reitor: Fábio Hernandes

Vice-Reitor: Ademir Juracy Fanfa Ribas

Editora UNICENTRO

Direção: Denise Gabriel Witzel

Coordenadora de Apoio à Divisão de Editoração: Renata Daletese

Assessoria Técnica: Beatriz Anselmo Olinto, Suelem Andressa de Oliveira Lopes

Correção: Ari José de Souza

Diagramação: João Vitor Lobo Lopes

Capa: João Vitor Lobo Lopes

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da Unicentro

S915p

Streichchen, Eliziane Manosso

Pedro vai à escola: uma história de silenciamentos e superações [livro eletrônico]/ Eliziane Manosso Streichchen, Gilmar de Carvalho Cruz. -- Guarapuava : Ed. Unicentro, 2023.

ISBN 978-65-5597-054-8

Bibliografia

1. Educação. 2. Altas habilidades. 3. Superdotação. 4. Surdez. 5. Libras.
. Título.

| CDD 371.9

Copyright © 2023 Editora UNICENTRO

Nota: O conteúdo desta obra é de exclusiva responsabilidade de seus autores.

9 | **Prefácio I**

11 | **Prefácio II**

Capítulo I

15 | **Sobre como dialogar com personagens dessa densa relação: estudante (bilíngue com altas habilidades/superdotação), mãe (surda) e a(s) escola(s)**

25 | Os desafios da pesquisa: pesquisar é preciso, pesquisar não é preciso...

29 | Antes de começar a história, um pouco do debate acumulado sobre filhos de pessoas surdas: entre diferenças e fronteiras culturais e linguísticas

37 | Havia, no meio do caminho, um Pedro. Um Pedro havia no meio do caminho, com baixas ou altas habilidades?

43 | Um pouco de psicanálise para ampliar nossos horizontes sobre essa história: a escola como lugar para *outro* aprender

Capítulo II

53 | Agora nossa história começa: Pedro vai à escola

- 110 | O envolvimento das professoras do 2º e 3º anos com a mãe surda e com a Libras
- 118 | A visão da comunidade escolar da I2 em relação a Pedro e suas estratégias para com ele trabalhar
- 128 | O currículo: norte ou empecilho nos processos de ensinamentos e aprendizagens?
- 138 | A interferência da(s) língua(s) na produção escrita e na fala de Pedro
- 151 | Reflexos das AH/S na escolarização de Pedro
- 164 | As implicações da surdez da mãe na escolarização e na vida de Pedro
- 174 | As dificuldades de socialização de Pedro podem ser consequência de suas AH/S e/ou do fato de ser filho de mãe surda?
- 184 | Pedro é um aluno de “inclusão” ou, antes, é um aluno singular?

Capítulo III

195 | Com a palavra, Pedro

Capítulo IV

221 | E, no final das contas, qual a moral dessa história?

233 | Posfácio

237 | Referências

PREFÁCIO I

Olá, meu nome fictício é Pedro e, neste livro, você irá conhecer partes de minha história, mais especificamente aquelas relacionadas ao fato eu ser coda – termo utilizado para filhos ouvintes de pais surdos – e de eu possuir Altas Habilidades/Superdotação (AH/S), e a maneira como os meus professores se relacionavam com essas minhas características, as barreiras que apareceram no meio do caminho e a maneira como elas influenciaram no meu desenvolvimento, dentre elas, cabe destacar a dificuldade da minha primeira escola em se comunicar com a minha família; o fato de que minhas AH/S só terem sido identificadas quando eu já estava no 6º ano, ou seja, quando eu já havia passado pelo primário.

A minha esperança é que este livro possa ajudar a dar visibilidade aos fatos sobre os filhos de pais surdos, que acabam, muitas vezes, sendo prejudicados não só escolarmente, mas também socialmente, principalmente durante os primeiros anos de escolarização, muitas vezes, por conta de estereótipos e pela falta de conhecimento dos docentes sobre esse tema.

Este livro também exhibe, através da análise de minha história, questões quanto à educação no Brasil, que além de inúmeros problemas, também encontra dificuldade em lidar com alunos que fogem ao “padrão” seja por questões culturais, familiares e habilidades ou dificuldades inatas do aluno.

Hoje, com 16 anos de idade, estou cursando o 3º ano do ensino médio. Embora indeciso quanto à carreira que pretendo seguir, ainda mantenho muitos dos interesses que tinha quando

Sumário

estava no ensino fundamental 1 e 2. Fico muito feliz que minha história contada neste livro poderá ser usada para elucidar as várias questões envolvendo filhos de pais surdos no Brasil, e para dar consciência sobre as várias questões, envolvendo o sistema educacional brasileiro.

Pedro

PREFÁCIO II

Toda a liberdade do sonhar infantil, o brilho que traz nos olhos, a pureza do prazer de fazer por fazer, seguindo apenas os limites impostos pelas regras familiares. A dedicação ao brinquedo, ao amigo (às vezes imaginário), às pesquisas no quintal, às batalhas dos jogos de videogame. Mente aguçada e criativa, habituada ao seu mundo de diferenças. no qual tudo é tão fácil, comum e feliz.

De repente, um cercado de paredes sufocante, com pessoas estranhas, quase todas sentadas, em silêncio, reproduzindo desenhos sem sentido, todos os dias. Todos os dias. Não se pode falar. Não se pode opinar. Não se pode criar. Não se pode questionar.

O nivelamento massacrante, proposto pela maioria esmagadora das redes de ensino, acaba por assumir a função de aparar qualquer aresta daquele que se mostra diferente. “Ele não se adequa!” “Ele não obedece!” “Ele não aprende!” “Ele não quer fazer!” “Ele não para quieto!” “Ele tem problemas...”.

As mais diferentes organizações sociais, instituições, grupos de afinidades, em qualquer lugar do mundo, são formadas por pessoas diferentes entre si. Por mais que as razões que as unam sejam semelhantes, cada ser é único, possui uma história que, embora compartilhada de modo equivalente com outras pessoas, é compreendida e externalizada de maneira peculiar.

Nessa perspectiva, as interações proporcionadas pela escola deveriam levar esses parâmetros em consideração, afinal, a escola é responsável por auxiliar a criança na compreensão de

Sumário

si mesmo e do outro, oportunizando a base inicial para a vivência em sociedade e para o posicionamento frente ao mundo. É um dos primeiros grupos sociais que a criança experimenta fora do recôndito familiar. Nessa instituição é que as experiências serão ampliadas, transformando a si próprio e ao outro com quem compartilha horas importantes de sua vida. Nesse sentido, uma escola preparada para a diversidade proporcionará experiências que refletirão positivamente ao longo da vida da criança e, na mesma medida, uma escola excludente dividirá seus alunos em grupos de vencedores e fracassados, incutindo estigmas que, muitas vezes, serão desfeitos com muitas dificuldades.

A história de Pedro é uma daquelas histórias de um garoto de sorte, que apesar de todas as dificuldades vivenciadas nos primeiros anos escolares, da exclusão e desrespeito à sua individualidade, foi acolhido, sem os rótulos que já se lhe haviam atribuído, por outra ‘nova’ escola. Foi recebido como aluno novo em uma escola nova, repleta de oportunidades, novidades, experiências...

Aos poucos, ele teve suas habilidades descobertas, facilidade com cálculos como nenhuma outra criança de sua turma, conhecimentos científicos de uma profundidade e clareza que surpreenderam seus professores. A escola lhe deu voz, permitiu que ele ocupasse o lugar que lhe cabia. Embora muito silencioso e de poucos relacionamentos sociais, tímido e introspectivo, foi sendo estimulado a falar sobre o que conhecia, enquanto apresentava trabalhos ou debatia temas com os professores. Não seguia as metodologias tradicionalistas de reprodução de informações. Ouvia, questionava, produzia. Não era o melhor aluno da turma em todas as disciplinas, apresentou dificuldades de socialização e adequação a determinadas regras de nivelamento que, sem opção, muitas vezes, a escola reproduz. Pedro era um aluno como os demais, com dificuldades em certas áreas, habilidades em outras. Habilidades excepcionais, no seu caso, que o levaram a receber várias medalhas

Sumário

em Olimpíadas de Matemática, sem nunca ter se debruçado a estudar a matéria. A sorte de Pedro foi um professor da segunda escola ensino fundamental II, ter ocultado seu diagnóstico de distúrbios de aprendizagem trazido pela escola anterior, ensino fundamental I.

Essa narrativa, sobre Pedro, nos leva a (re)pensar o espaço escolar que, muitas vezes, de peito estufado e alto e bom som, o chamamos de ‘inclusivo’. Notadamente, Pedro sofreu, por anos, um processo de exclusão, quando suas habilidades, ao invés de enaltecidas e trabalhadas, são negligenciadas pela escola. As barreiras comunicativas, enfrentadas pela mãe de Pedro, também são indícios de que o sistema educacional brasileiro encontra-se defasado e não condiz com as diretrizes de uma escola inclusiva.

Ademais, quero agradecer e parabenizar os autores, Eliziane e Gilmar, pela oportunidade de ler essa riquíssima obra, tão original e necessária aos profissionais, pais, educadores e aos próprios filhos ouvintes de pais surdos. Desejo a todos uma boa leitura!

Maria Andreia Batista Blum

Capítulo I

Sobre como dialogar com personagens dessa densa relação: estudante (bilíngue com altas habilidades/superdotação), mãe (surda) e a(s) escola(s)

Pedro, seus familiares,
Seu percurso escolar.

Era uma vez...

Uma criança, sua família,
E um certo tempo na escola.

Pedro¹, o protagonista desta história, na ocasião, com 14 anos de idade, no verão de 2018, filho de mãe surda e pai ouvinte, reside com os pais e avós maternos em um município do interior do Estado do Paraná. Nos anos iniciais do ensino fundamental (EF), Pedro estudou em uma escola da rede municipal de ensino. Nessa escola, ele enfrentou sérios desafios para concluir sua escolaridade. Apesar de nela ingressar com idade entre cinco e seis anos, diretamente no 1º ano, sem passar pela pré-escola, sabendo ler e escrever, não se sentia motivado para realizar as tarefas, quer fossem na própria escola, ou em casa. Isso fazia com que as professoras também se desmotivassem em relação a seu comportamento. De acordo com as professoras, era muito difícil compreendê-lo e com ele lidar. Por isso, além de diversos bilhetes, encaminhados à mãe, o avô materno era chamado com frequência, pela escola, para tentar solucionar esses problemas.

¹ Como forma de preservar a identidade do Protagonista da história, usaremos um nome fictício, Pedro.

Sumário

Nos boletins escolares, as notas de Pedro estão, em sua maioria, abaixo daquilo que se considera como média, um valor numérico: 6,0 (seis vírgula zero). Como forma de tentar entender sua indisciplina em sala de aula, descrita por suas professoras, a escola o encaminhou à psicóloga, ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos² e, no 5º ano, para a sala de recursos multifuncional³. Quando mudou de escola, para cursar os últimos anos do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, todos os aspectos comportamentais e de aprendizagem simplesmente desapareceram. Ou seja, não houve mais reclamações dos docentes em relação a ele. Muito pelo contrário! Ele começou a se destacar em sala de aula por suas elevadas notas e conhecimentos. É essa a história que queremos compartilhar com alunas, alunos, mães, pais, avôs e avós e profissionais que frequentam nossas escolas. Cada escola é uma escola, são todas singulares, mas há também aspectos comuns, como alunas, alunos, mães, pais, avôs, avós... Nos chamou a atenção, desde o momento em que tomamos conhecimento dessa história, a mudança que ocorreu nessa transição de um segmento escolar para outro. Mudou Pedro, mudou sua Família, mudou a Escola?

-
- 2 O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos complementa o trabalho social com famílias, de modo a prevenir a ocorrência de situações de risco social. Entre os objetivos, desse Serviço, pode-se destacar: ampliar trocas culturais e de vivências; desenvolver o sentimento de pertença e de identidade; fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento da vulnerabilidade social; promover acessos a serviços setoriais, em especial das políticas de educação, saúde, cultura, esporte e lazer, oportunizar o acesso às informações sobre direitos e sobre participação cidadã, estimulando o desenvolvimento do protagonismo dos usuários; possibilitar acessos a experiências e manifestações artísticas, culturais, esportivas e de lazer, com vistas ao desenvolvimento de novas sociabilidades; favorecer o desenvolvimento de atividades intergeracionais, propiciando trocas de experiências e vivências, fortalecendo o respeito, a solidariedade e os vínculos familiares e comunitários. Disponível em: <http://mds.gov.br/assistencia-social-suas/servicos-e-programas/servicos-de-convivencia-e-fortalecimento-de-vinculos>. Acesso em 25 jan. 2021.
 - 3 Sala de Recursos Multifuncional é um ambiente que tem como objetivo receber alunos com deficiências ou com algum tipo de distúrbios/dificuldades de aprendizagem e que necessitam de atendimento educacional especializado.

Sumário

Essa suposta mudança de Pedro é um aspecto que nos causa certa inquietação, tendo em vista que a transição dos anos iniciais (1º ao 5º ano) para os anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental, normalmente, é encarada com muita dificuldade pelos alunos. Uma dessas dificuldades está atrelada ao modo como as disciplinas são distribuídas. Cada disciplina é ministrada por um professor diferente. O tempo das aulas também é diferente, passando por vários professores no decorrer da semana. Entretanto isso não se configurou como obstáculo para Pedro, que encarou tudo isso como algo muito dinâmico e diferente. Diante desse panorama, para compreender os elementos constituintes dessa curiosa e surpreendente mudança, reuniram-se informações dessa história por intermédio de diálogos com ele, sua família e profissionais das escolas. Realizaram-se diálogos informais e mais formais, ou as entrevistas, como convencionalmente chamamos no mundo acadêmico. Registros dessa história, na forma de relatórios e atas – realizados pelas escolas, também foram recuperados. Para além das queixas que recebem como burocracia sem sentido, esses registros podem também constituir fonte de informação que vale a pena compartilhar.

A família de Pedro pertence à classe média baixa. O avô tinha 71 anos de idade quando do registro dessa história, e estudou até a 4ª série do ensino fundamental. Trabalha como autônomo e é o principal mantenedor da família. A avó, à época com 74 anos, frequentou a escola até a 3ª série do ensino fundamental. Não trabalha fora, visto que apresenta sérios problemas nas pernas que a impedem de andar por muito tempo. O pai de Pedro tinha 45 anos, com ensino médio completo. Pessoa bastante simples, tímida e de pouca fala. Descendente de ucranianos, a comunicação com seus pais sempre ocorreu por meio da Língua Ucraniana (LU) e da Língua Portuguesa (LP). Por isso, quando ele fala, em Português,

Sumário

traz marcas dessa língua. Atualmente, trabalha em um frigorífico na mesma cidade em que reside.

A mãe de Pedro tinha 40 anos de idade e ensino médio completo. Ficou surda aos seis meses de idade depois de uma brusca queda do colo de sua tia, quando bateu fortemente a cabeça e desenvolveu, assim, um edema grave, que causou sua surdez. Com seus dois filhos, ela se comunica por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e com seus pais e esposo, ela faz uso de gestos caseiros, leitura labial e escrita, visto que eles não dominam a Libras. Atualmente, ela tem se dedicado aos serviços do lar e, nas horas vagas, faz toalhas e tapetes de crochê para vender. Antes de os filhos nascerem, ela trabalhava em lojas e supermercados da cidade. Mas, devido aos problemas de saúde de sua mãe, avó de Pedro, ela precisava tomar conta da casa e dos filhos e, por isso, não voltou a trabalhar fora, nem a estudar.

No início de 2016, os pais de Pedro se divorciaram e a mãe passou a tomar conta dos filhos em tempo integral, pois o pai os visitava uma ou duas vezes por semana, durante poucas horas. O avô de Pedro ficava muito tempo ausente de casa devido à sua profissão e a avó, conforme descrito anteriormente, apresentava problemas de saúde e nem sempre estava disposta para os afazeres domésticos e os cuidados com os netos. Por isso, a mãe de Pedro era quem sempre fazia as compras de supermercado, roupas, remédios, materiais escolares para os filhos; acompanhava o filho menor à escola todos os dias e participava das reuniões escolares, festinhas de aniversário. Enfim, fazia tudo o que qualquer outra mãe faz em relação aos filhos e à família. Parece ser uma pessoa muito dedicada, paciente, carinhosa e responsável. Pedro tem apenas um irmão de seis anos de idade, à época, e eles eram bastante companheiros. Pedro exercia a função de ensinar a língua de sinais (LS) ao seu irmãozinho, de forma natural e espontânea.

Sumário

Todas as informações referentes a essa história foram reunidas no âmbito familiar de Pedro, e em duas escolas: a primeira, que denominamos de Instituição 1 (I1), é uma escola municipal de ensino fundamental, onde Pedro estudou do 1º ao 5º ano (2010 a 2014); a segunda, denominada de Instituição 2 (I2), é um colégio da rede estadual, onde Pedro estudou do 6º ao 9º ano - 2015-2018).

Os dados foram coletados, entre os anos de 2015 a 2018, por meio de entrevistas gravadas em áudio e/ou em vídeo que, posteriormente, foram transcritas e analisadas para comporem este texto. Cabe-nos informar que, apesar de o foco desta pesquisa se concentrar no percurso escolar de Pedro, 1º ao 9º ano do EF, que compreende as idades entre seis a quatorze anos, haverá dados anteriores à pesquisa, utilizados pela primeira autora, em seus estudos de Letras Libras, realizado entre 2008 a 2012, e também do mestrado, realizado entre 2012 a 2014, os quais complementaram e esclareceram muitos aspectos, principalmente, em relação às questões linguísticas de Pedro. Importante esclarecermos também que, em 2015, quando iniciamos a coleta de dados na I1, Pedro já estava cursando o 6º ano na I2. Portanto os relatos das professoras da I1 foram com base em suas memórias sobre a escolarização desse aluno, diferentemente da I2 em que a escolarização ocorreu ao mesmo tempo da pesquisa. Quando finalizamos a coleta de dados, em 2018, Pedro havia concluído o 2º bimestre do 9º ano.

Entrevistamos um total de dezenove profissionais e mais os familiares de Pedro. As entrevistas com as professoras e demais participantes foram realizadas individualmente com o propósito de deixá-los à vontade e estimulá-los a narrar todos os episódios, por eles lembrados, sobre o processo de escolarização de Pedro. Com a comunidade escolar, foram realizadas duas entrevistas presenciais – com duração de cerca de duas horas cada. Algumas dúvidas, surgidas no decorrer das análises, foram sanadas via e-mail, pelo *whatsapp* ou pelo *messenger*, uma vez que isso foi acordado com

Sumário

os participantes no primeiro contato. As entrevistas, realizadas com a direção das instituições, equipe pedagógica, professoras e psicólogas, foram agendadas (via *e-mail* ou telefone) anteriormente, as quais ocorreram sempre de acordo com a disponibilidade dos envolvidos. A primeira entrevista com os diretores, das duas escolas, foi com a finalidade, exclusivamente, de que tomassem ciência do estudo, assinassem o Termo de Autorização e nos informassem os nomes/contatos dos professores que ministraram aulas a Pedro.

No contexto familiar, além da investigação diretamente com Pedro, foram realizadas entrevistas com a mãe e a avó materna de Pedro, pessoas que passam a maior tempo com ele. Com Pedro, as entrevistas foram realizadas quase sempre em forma de conversas espontâneas e informais, entretanto, sempre gravadas com o celular ou câmera. Com o celular, ele ficava mais à vontade, pois se empolgava com a conversa e se esquecia de que estava sendo gravado. Já, com a câmera, ele demonstrava certa timidez. As entrevistas eram guiadas, na maioria das vezes, por um contexto, uma situação em que a mãe ou a avó relatavam algum episódio escolar, como as queixas das professoras, as chamadas de atenção ou as tarefas que Pedro não queria realizar em casa. As entrevistas com Pedro e seus familiares ocorreram cerca de uma a duas vezes por mês, desde 2015 a 2018.

Para Yin (2001, p. 179), um dos objetivos do estudo de caso concentra-se no fato de o pesquisador “convencer o leitor de que realmente esteve no campo, trabalhou com afinco enquanto esteve lá e mergulhou por inteiro nas questões do caso”. Quanto a esse objetivo, não temos nada que nos cause algum mal estar por não tê-lo cumprido com afinco, conforme recomenda por esse autor. Somente no último ano de pesquisa, em 2018, realizamos visitas mais esporádicas à casa de Pedro – uma visita a cada dois meses – visto que, nesse momento, estávamos concentrados nas análises dos dados. Apesar de a entrevista ser o nosso principal

Sumário

instrumento de coleta de dados, no contexto familiar de Pedro, às vezes, utilizamos também de diário de campo, com a finalidade de registrar situações observadas na relação de Pedro com sua mãe⁴, bem como as responsabilidades que ele assume em casa, em detrimento da surdez da mãe, entre outras situações relacionais que fogem do domínio de entrevistas.

Os caminhos metodológicos desta pesquisa destacam-se por suas abordagens qualitativa e etnográfica longitudinal, com pressupostos teóricos do estudo de caso. A pesquisa qualitativa, além de gerar conhecimentos científicos, ela nos oferece a oportunidade de enfrentarmos os desafios e a responsabilidade de contribuir com a ampliação e o desenvolvimento do *corpus* de conhecimentos existente. Já, a etnografia, segundo a autora, permite-nos extrair conhecimentos em nível de interpretação com a possibilidade de realizar a metanálise (ESTEBAN, 2010).

Fonseca (1998) também destaca que a pesquisa etnográfica proporciona ao pesquisador a oportunidade de mergulhar no contexto em que vai estudar para se apropriar das informações. Esse tipo de abordagem leva-nos a significar e pensar em temas macroscópicos, de forma que podemos relacionar a outros temas mais amplos. Ela ressalta ainda que “o ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, ‘nativos em carne e osso’” (FONSECA, 1998, p. 58). Sendo assim, acreditamos que esse método vem ao encontro do estudo de caso que, segundo Lüdke e André (1986), trata-se de um procedimento aberto e flexível que possibilita ao pesquisador a imersão direta no contexto pesquisado e a interação com os sujeitos da pesquisa, uma vez que ele deve permanecer um longo tempo junto ao grupo.

4 As entrevistas com a mãe de Pedro sempre ocorreram por meio da Libras, uma vez que a primeira autora, desse livro - responsável pela coleta de dados na residência de Pedro - apresenta proficiência nessa Língua.

Sumário

Sobre o estudo de caso, Goldenberg (2004) explica que essa ação não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. Esse tipo de estudo reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a inserção na realidade social, não conseguida pela análise estatística (GOLDENBERG, 2004).

Os impasses, no percurso escolar de Pedro, exigem um olhar para outras partes que integram a vida desse sujeito e, conseqüentemente, refletem no seu cotidiano escolar - seu contexto familiar e suas Altas Habilidades/Superdotação (AH/S), por exemplo - tornam o fenômeno estudado com características holísticas, ou seja, dependem da compreensão das partes para entender o todo e vice-versa. Conforme literatura revisada, a respeito de filhos ouvintes de pais surdos, há uma escassez de estudos acerca dessa temática. Nessa direção, e ao considerarmos as particularidades de Pedro, podemos afirmar que há originalidade na temática pesquisada. Os paradoxos observados entre o desenvolvimento intelectual de Pedro e seus problemas escolares tornam a pesquisa intrigante no sentido de entendermos os motivos que desencadearam tais problemas.

Nossa escolha pelo estudo de caso ocorreu, sobretudo, pelas contradições observadas, em relação ao nível de cognição, curiosidade e interesse de Pedro - por temáticas com certa complexidade para a idade dele - com as diversas queixas da escola sobre seu desinteresse pelos estudos. Queremos ressaltar que, apesar de nos pautarmos em um estudo de caso de um sujeito com particularidades bastante incomuns - filho de mãe surda,

Sumário

AH/S e contexto linguístico plural – estamos cientes de que nosso estudo não se limita às incongruências somente de Pedro, embora apresente essas particularidades, representa, por meio de seu percurso escolar, muitos outros estudantes, filhos de pais surdos e/ou com AH/S, que passam diariamente por situações escolares conturbadas pelo fato de serem invisíveis aos olhos da comunidade escolar. Por outro lado, nosso estudo, também por meio do percurso escolar de Pedro, enaltece estratégias metodológicas de alguns docentes que, no tocante de sua simplicidade, de saber falar *com* e não *para* os alunos, é capaz de se revelar como algo mais ‘alegre’ na visão de Pedro, e, certamente, seria também na de todos os alunos de outras escolas.

A Análise Textual Discursiva (ATD) é a metodologia de análise que seguimos para descrever, interpretar e argumentar os dados coletados e selecionados para compor este livro. De acordo com Moraes e Galiazzi (2016), a ATD insere-se entre os extremos da análise de conteúdo (AC) e a análise de discurso (AD), representando, diferentemente dessas, um movimento interpretativo de caráter hermenêutico. Com o propósito de melhor compreendermos essa metodologia de análise, inserimos aqui alguns conceitos estabelecidos por Moraes e Galiazzi (2016). Nesse sentido, cabe destacar a metáfora por eles elaborada: a Análise Textual Discursiva – ainda que podendo assumir teorias *a priori*, visa muito mais a produzir teorias no processo da pesquisa – mais do que navegar a favor ou contra a correnteza, objetiva-se a explorar as profundidades do rio, portanto, ela pode tanto inserir-se num como no outro desses movimentos. “Seguidamente, é importante descer o rio. Outras vezes, o importante é subi-lo. Em outras, ainda, interessa explorá-lo em profundidade” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 183).

Ao escolhermos a ATD, como metodologia de análise, entendemos que, juntamente com essa decisão, precisamos

Sumário

estar dispostos, em algumas circunstâncias, a mudar de posição epistemológica e quebrar certos paradigmas, uma vez que, na profundidade de nossas interpretações, deparamo-nos com a necessidade de tomar o remo nas mãos. A ATD exige que o pesquisador, a partir de seus materiais (dados), assumam seus próprios pontos de vista na organização, na discussão, nas análises e nos resultados de sua pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2016). Para tanto, há a necessidade de, em algumas situações, recorrermos a procedimentos metodológicos que não foram previstos em nossos projetos de pesquisa.

Um dos imprevistos, com o qual nos deparamos, no decorrer de nossas interpretações e análises – no que tange aos procedimentos metodológicos – foi a confirmação das AH/S de nosso sujeito Pedro. Para que esse diagnóstico (AH/S) fosse validado, houve a necessidade de cruzarmos dados, tecermos discussões, comparações e conclusões com as psicólogas que o avaliaram e com as pedagogas das escolas, onde ele estuda ou estudou. Apenas a entrevista – prevista como nosso procedimento de coleta de dados – não correspondeu a essa necessidade. Entretanto, deixar um fio solto, que pode mudar completamente os resultados do estudo, apenas porque alguns aspectos metodológicos não foram contemplados *a priori*, não nos parece ético e nos desvia do compromisso de pesquisadores que se fundamentam na ATD. Para Moraes e Giliuzzi (2016, p. 241), “pesquisadores em processo de apropriação da ATD percebem-se desafiados em seus fundamentos metodológicos e epistemológicos, surgindo estranhamentos que precisam ser superados ao longo do processo”. Entendemos, portanto, que as angústias fazem parte do processo de produção de informações, interpretações e sentidos referentes ao fenômeno investigado e, tanto a ATD quanto o estudo de caso, optados por nós, são permeados por grande complexidade, uma vez que “estudos de caso não são fáceis de serem realizados, ao contrário, eles se

Sumário

revestem de grande complexidade, o que exige o recurso a técnicas variadas de coleta de dados” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 648).

A seguir, apresentamos as siglas e abreviaturas utilizadas para nos referirmos aos participantes (professoras, diretores, psicólogos, pedagogos). Professoras dos anos iniciais: ‘professores 1’ (Prof. 1), para aquela que ministrou aulas no 1º ano; professor 2 (Prof. 2), para a docente do 2º ano e assim sucessivamente até o 5º ano. Professora da sala de recursos (Prof. SR). Professores do 6º ao 9º ano: ‘Prof’ mais a primeira letra da disciplina que lecionava. Por exemplo: Professor de História (Prof. H); Professor de Português (Prof. P) e assim sucessivamente. Às pedagogas: pedagoga da instituição 1 (Ped. I1) - trata-se da pedagoga que trabalhou durante o período em que Pedro estudou de 1º ao 5º ano. Pedagoga da instituição 2 (Ped. I2), à pedagoga que trabalhou na I2, do 6º ao 9º ano. Quanto às análises relacionadas às diretoras das escolas, usamos as seguintes siglas: diretora da instituição 1 (DI1); na I2, entrevistamos duas diretoras, assim adotamos: diretora A da Instituição 2 (DAI2) - gestão 2015; e diretora B da Instituição 2 (DBI2) - gestão 2016 em diante. Às psicólogas utilizamos a abreviatura ‘Psico A’ e ‘Psico B’.

Os desafios da pesquisa: pesquisar é preciso, pesquisar não é preciso...

No decorrer desta pesquisa, encontramos algumas dificuldades. A primeira está relacionada à coleta de dados. Na entrevista com a diretora de uma das instituições, no início de 2016, ela deixou claro que não seria possível o acesso a alguns documentos relacionados a Pedro. Segundo ela, ao se informar com seus superiores (não revelou quem), recebeu orientações de que poderia entregar apenas os pareceres de avaliação de Pedro, o Projeto Político Pedagógico da escola, mas ‘os demais’ documentos,

Sumário

não. Ao questioná-la sobre quais seriam esses ‘demais’ documentos, a diretora desconversou e não respondeu.

Durante as entrevistas com as professoras dessa instituição, foram identificados, como pressuposto, logicamente, que esses ‘demais’ documentos poderiam estar atrelados às atas dos conselhos de classe, pois todas as vezes que as questionávamos sobre as discussões a respeito de Pedro, nos conselhos de classe, a maioria não se aprofundava muito na questão. Passamos durante um ano e meio pensando sobre o que poderia conter nesses ‘demais’ documentos, os quais não poderíamos ter acesso. No entanto, com a troca de gestão, no início de 2017, foi possível ter acesso à pasta de Pedro, onde havia alguns relatórios psicológicos. Conseguimos também fazer a leitura e fotocopiar todas as atas em que aparecia o nome de Pedro.

A segunda dificuldade está relacionada à resistência dos membros da família de Pedro, de deixarem filmar⁵ ou mesmo gravar áudio. A avó, por exemplo, deixou claro, desde o princípio, que poderia colaborar respondendo a todas as questões relativas ao neto e à filha surda, mas que não gostaria de ser filmada. O pai não se incomodava muito com a câmera, mas, na presença da pesquisadora, ele sempre demonstrou timidez, mantendo-se calado na maior parte do tempo. Com a separação do casal, ficou ainda mais difícil conversar com o pai para coletar informações, pois ele mudou-se para outra casa e nem sempre conseguíamos encontrá-lo. O avô nunca estava presente nos momentos de coleta e mesmo que estivesse não nos permitiria filmá-lo ou gravar sua fala, pois era uma pessoa bastante introvertida.

A terceira dificuldade relacionada a uma entrevista realizada com Pedro, quando ele informou que seu avô brigou

5 As filmagens, na residência da família, tornaram-se necessárias, principalmente, para registrar as conversas da mãe (surda) com Pedro ou as entrevistas, uma vez que essa comunicação sempre ocorria por meio da Libras.

Sumário

com ele. Após ter retornado da escola, o avô, muito irritado com as reclamações das professoras, puniu Pedro severamente. Nesse momento, a emoção nos tomou e quase eclodiram lágrimas diante de Pedro. Em alguns momentos, torna-se extremamente difícil ficarmos neutros e não nos envolvermos emocionalmente com as pesquisas que realizamos, aliás, antes de sermos pesquisadores, somos seres humanos.

A quarta dificuldade diz respeito a nossa escrita. Both (2005), ao argumentar sobre a importância de escrevermos todas as ideias que surgem em relação à pesquisa, ou seja, tudo o que pensamos e descobrimos sobre o nosso tema, enfatiza que, ao escrevermos, conseguimos ter maior clareza das relações entre nossas ideias, contrastes, complicações e implicações que do contrário poderiam ter passado despercebidos. O autor nos aconselha a não confiarmos em nossa memória, pois, mesmo que pudéssemos guardar em nossa mente tudo o que descobríssemos, ainda assim precisaríamos de ajuda para organizar argumentos que insistem em tomar diferentes direções, inspiram relações complicadas, causam desacordo entre especialistas. “Escrevemos para podermos pensar melhor, lembrar mais e ver com maior clareza. E, como veremos, quanto melhor escrevemos, mais criticamente podemos ler” (BOTH, 2005, p. 11). Escrever, contudo, não é uma tarefa fácil. É tão complexo que, quando conseguimos esboçar alguns parágrafos, apegamo-nos e praticamente nos apaixonamos por eles. Depois, precisamos fazer uma varredura, uma filtragem sobre o que pode ficar e o que deve sair do texto. Nesse momento, temos a sensação de que estamos descartando algo que já faz parte de nós e que, em algum momento, nos foi tão útil. Isso causa uma sensação estranha, de apego mesmo, que traz dificuldades de excluir, dispensar essas escritas.

Para Yin (2001, p 83), “pouquíssimos estudos de caso terminarão exatamente como foram planejados”. Nessa perspectiva, salientamos que nosso estudo teve grandes reviravoltas no

Sumário

decorrer do tempo de pesquisa. Há, em nossos arquivos, trinta e oito diferentes versões de textos construídos por nós. As questões iniciais, os objetivos, as teorias deram lugar para outras, e foram os dados que, de certa forma, encaminham-nos para essas mudanças. Entendemos, pois, que há certa necessidade de revermos o modo sistemático e linear como estamos produzindo pesquisas. Nem sempre conseguimos corresponder às teorias eleitas para analisar os dados, porque, normalmente, quando escolhemos a teoria ainda não temos o dado. As dificuldades de pesquisar estão mais relacionadas a esse encaixotamento, a essa tentativa de fazer o dado se adequar no mérito teórico, do que propriamente, na coleta de dados, na interpretação dos dados, na escrita em si. Às vezes, é preciso fazer tudo junto, outras vezes, é melhor fazer de trás para frente, ou seja, com liberdade, sem o aprisionamento nas normas, nas metodologias, nas teorias, nas técnicas de outros pesquisadores. Cada um precisa encontrar e (re)inventar seu próprio jeito de realizar pesquisa, delineando novos caminhos que possibilitem bons resultados e, principalmente, que desenvolva o prazer e a satisfação do pesquisador pela arte de pesquisar.

Ao refletirmos sobre os desafios com os quais nos deparamos, podemos perceber o quanto uma pesquisa pode trazer altos e baixos e, muitas vezes, os baixos podem desestabilizar completamente o pesquisador, fazendo, inclusive, com que ele desista do estudo. Dizer que o pesquisador não vive os altos e baixos, especialmente, os baixos, em uma pesquisa, é mascarar o processo. Diante dessas exposições, concluímos que, para uma pesquisa ser desenvolvida, depende de reciprocidade entre pesquisador e participantes, pois, a reciprocidade “constitui um dos padrões de qualidade fundamentais, devido dissolúvel relação entre pesquisador e as pessoas participantes na pesquisa, os quais aspiram por confiança, compreensão, acordo e sensibilidade por parte do pesquisador” (ESTEBAN, 2010, p. 194).

Antes de começar a história, um pouco do debate acumulado sobre filhos de pessoas surdas: entre diferenças e fronteiras culturais e linguísticas

No que diz respeito às diferentes formas com que os filhos ouvintes precisam se comunicar com seus pais surdos, transitando de uma língua a outra, durante quase todo o tempo em que estão presentes no mesmo lugar dos pais, Quadros e Masutti (2007, p. 263) descobriram que: “o CODA⁶ se constitui com ambas estruturas linguísticas que se mesclam e interagem na constituição de sua subjetividade, especialmente quando a experiência com o bilinguismo se dá sem a violência colonial e o recalque da língua de sinais”. Essas autoras afirmam também que “os CODAS, desde a tenra idade, aprendem que nem sempre o princípio de equivalência linguística é possível, trata-se de mundos diferentes e que tornam abissais as diferenças” (QUADROS; MASUTTI, 2007, p. 264). Nessa mesma direção, Kanto, Laakso e Huttunen (2015), que estudaram as diferenças pragmáticas no uso de gestos com a estrutura de sinais produzidos por oito crianças ouvintes filhas de pais surdos, entre as idades de doze, dezoito e vinte e quatro meses, descobriram que essas crianças, ainda muito precoces, já são capazes de usar as duas línguas, de sinais e falada, de forma diferenciada, dependendo de seus interlocutores.

Os achados da pesquisa de Bishop e Hicks (2008, p. 3), que abordaram as escolhas linguísticas de três crianças surdas com suas mães surdas, vão ao encontro dessa afirmação: “crianças ouvintes que crescem em famílias surdas aprenderão a língua de sinais bem como a língua oral. Uma condição necessária é que Kodas sejam expostas a ambas as línguas.” (BISHOP; HICKS, 2008, p. 3). E essa aprendizagem ocorre de forma natural, conforme revela um dos

⁶ CODA (*Children of Deaf Adults*) pode ser traduzido como: ‘filhos de pais surdos’ ou ‘filhos de surdos adultos’.

Sumário

participantes de Hadjidakou et al. (2009, p. 492): “Eu cresci em um ambiente em que você não pode fazer de outra forma, senão sinalizar. Eu e meu irmão aprendemos a falar com as mãos. Eu via meus pais sinalizando e pensava que era normal (P1).”

No entanto, segundo Bishop e Hicks (2008), as crianças ouvintes de pais surdos aprendem muito mais a língua de sinais quando os pais estão envolvidos com a comunidade surda do que aquelas em que a língua de sinais é utilizada apenas em casa. Portanto, “o ambiente familiar linguístico não é decisivo ao explicar a variação da escolha linguística” (BISHOP; HICKS, 2008, p. 18) de algumas crianças ouvintes filhas de pais surdos. Isso porque há que se levar em conta que, muitas vezes, os pais, mesmo sendo surdos, optam pela comunicação via oralidade por receio de que seus filhos não se desenvolvam nessa modalidade linguística e sejam afetados futuramente (KANTO; LAAKSO; HUTTUNEN, 2015; QUADROS, 2017).

Sousa (2012, p. 411), ao se debruçar sobre as questões do bilinguismo e do biculturalismo dos filhos ouvintes de pais surdos, postula que esses “detêm duas línguas maternas – uma majoritária e outra minoritária, uma oral e outra gestual, uma pertencente a indivíduos que a sociedade rotula como ‘normais’ e a outra aos que rotula de ‘deficientes’”. Essa fronteira entre a língua oral e a língua de sinais, apontada por Sousa (2012) e Quadros (2017), pode gerar consequências positivas ou negativas na construção da identidade, bem como no desenvolvimento escolar, social, emocional e humano dessas pessoas. Um dos pontos levantados por Quadros (2017, p. 66) é que os filhos ouvintes de pais surdos, mesmo sendo brasileiros, acabam enfrentando desafios semelhantes aos imigrantes, pois “precisam aprender uma cultura estranha do lado de fora de sua família”, ou seja, aprender a cultura do ouvinte que difere da cultura dos pais surdos. Segundo a autora, “cabe aos filhos de pais surdos darem um jeito de aprenderem a lidar com essas culturas,

Sumário

com as duas línguas e com as atitudes e os valores dos surdos e dos ouvintes” (QUADROS, 2017, p. 66). O que decorre da interlocução entre o mundo surdo e o mundo ouvinte é que “os codas são filhos de cidadãos de um mesmo país que usam outra língua. Talvez isso também seja um fator que dificulte a compreensão do outro quanto à existência cultural e linguística da comunidade de surdos no próprio país” (QUADROS, 2017, p. 67).

Com isso, podemos compreender que a surdez dos pais não significa apenas o fato de eles não ouvirem e não usarem a voz para falar. A surdez dos pais perpassa a perda sensorial ou a falta de comunicação por meio da oralidade. Essa surdez acarreta estranhamento por boa parte da sociedade e deriva certo estigma, que faz com que tanto pais quanto filhos precisem constantemente equacionar os diversos problemas e necessidades que encontram diariamente não somente pela surdez, mas, sobretudo, pela falta de conhecimento e empatia do outro em relação a esses desafios.

Há relatos, em pesquisas anteriormente expostas (PEREIRA, O., 2013; STREIECHEN; CRUZ; KRAUSE-LEMKE, 2015; SOUZA, 2014), que denunciam os conflitos desencadeados pela comunicação peculiar de alguns alunos filhos de pais surdos dentro das escolas. Vejamos o depoimento de uma das participantes do estudo de Pereira, O. (2013, p. 70), no qual ela relata um episódio ocorrido em sala de aula, onde a professora tenta corrigir sua fala: “Hermiose, o correto é: ‘eu vou para casa’ e não ‘casa vou’”. Eu falava muito errado. Eu falava ‘coraxian’ por quê? A voz dos meus pais saía dessa forma, tive que fazer fono para poder falar melhor” (Hermiose) (PEREIRA, O., 2013, p. 96).

Nessa mesma direção, Souza (2014) afirma que seus participantes encontraram muito mais dificuldades para

7 Mais adiante explicaremos as diferenças entre a estrutura sintática da Língua Portuguesa e da Libras. Enfatizamos de antemão que os conectivos, tais como: artigos, conjunções e preposições não são sinalizados na comunicação por meio da língua de sinais.

Sumário

aprender a LP, em sua modalidade oral e escrita, do que a LS, demonstrando, inclusive, frustração em se comunicar por meio da LP falada e escrita em diversas situações de sala de aula, em ambiente de trabalho ou com amigos. Para os participantes do estudo de Souza (2014), a LS, ou seja, a sinalização continuava sendo a melhor opção de expressão, mesmo na fase adulta. Ao estudarem a alternância de línguas de crianças ouvintes filhas de pais surdos, Sousa e Quadros (2012) afirmam que essa alternância poderá influenciar a aprendizagem da língua oral na modalidade escrita, uma vez que “estruturas e itens lexicais de uma língua podem ser transferidos para a outra em situações de bilinguismo – trazendo, portanto, implicações para sua escolarização” (SOUSA; QUADROS, 2012, p. 331).

Streiechen, Cruz e Krause-Lemke (2015) explicam que, no convívio familiar, os filhos ouvintes de pais surdos passam por muitas situações interlinguísticas conflitantes. Isso se deve ao fato de que a comunicação ou a expressão de um acontecimento ou palavra pode ser feita de uma maneira em uma língua, embora não o seja em outra e vice-versa. Nessa direção, Quadros (2017, p. 147) dá o seguinte depoimento: “[...] percebi que, culturalmente, falamos sobre coisas diferentes em cada língua. O que é tabu em português não é necessariamente tabu em Libras. Percebi que me sentia desconfortável em falar sobre certas coisas em português, mas não em Libras”. Essa dificuldade de lidar com as línguas pode interferir ou dificultar a comunicação do filho ouvinte de pais surdos, podendo criar bloqueios na comunicação entre ele, seus familiares e a comunidade escolar. Por estarem inseridos nesse meio cultural, diferente daquele no qual estão as crianças que têm pais ouvintes, os filhos de surdos, nessa relação natural e cotidiana com o pai, a mãe ou ambos surdos, podem desenvolver vários traços identitários, apoderando-se dos elementos linguísticos e culturais praticados no contexto em que vivem. Eles precisam procurar

Sumário

formas para agir e reagir diante das inúmeras situações em que se encontram diariamente. Por exemplo, se um filho de surdos está apenas na presença dos pais, sua atitude será muito diferente de quando ele está apenas entre ouvintes. Ele usa línguas distintas para cada contexto e também precisa sempre explicar para as pessoas ouvintes, as quais não estão dentro da cultura surda, o que seus pais estão expressando em LS e vice-versa.

Assim, ao afirmar que os filhos de surdos acabam desempenhando a função de mediadores entre seus pais surdos e o mundo ouvinte, Quadros (2017, p. 71) ressalta que “as línguas estão em espaços de negociação que não se traduzem em um outro lugar, mas em ‘entrelugares’, em ‘territórios de ambos’. As relações, portanto, são de ordem muito mais complexa, e, por isso, a negociação torna-se invariavelmente necessária”. Sobre sua experiência com as línguas, Portuguesa e Libras, a autora enfatiza “as língua me constituíram de diferentes maneiras: em Libras, em português e de formas híbridas, entrecruzada” (QUADROS, 2017, p. 147). O fato de um filho de surdo precisar se comportar, ora como se fosse surdo, ora como fosse ouvinte, “não significa dizer que pensamos esses filhos como se fossem metade surdo e metade ouvinte, mas que os vemos dentro de dois sistemas de referência, o de afirmação da diferença e o de mediador” (ANDRADE, 2011, p.115-116). Esse autor explica também que os filhos de surdos “são representantes da ideia de identidade de fronteira que estamos desenvolvendo como especificidade identitária legítima de pessoas, cujas experiências cotidianas estão marcadas pelo ser ‘entre’” (ANDRADE, 2011, p. 116).

Quadros e Masutti (2007, p. 251) explicam que “esse sujeito não consegue apagar a leitura cultural de que faz de si e dos outros, e é intensamente afetado por ela”. Essas autoras entendem que estar ‘entre’ “não é um espaço confortável, porque gera conflito e embates. Por outro lado, é estar em ambos os lugares com

Sumário

duas línguas. Isso pode dar ao sujeito uma posição vantajosa nos processos de negociação”. Sob esse ponto de vista, Quadros (2017), fundamentada em Hoftmeister (1998), usa a metáfora do ‘efeito camaleão’ para significar o comportamento dos filhos de surdos, os quais precisam se adaptar de acordo com a cultura que vivenciam em determinados momentos, ou seja, cultura surda e cultura ouvinte, isto é, “quando está entre ouvintes, passa a ser como os ouvintes, e quando está com os surdos, passa a ser como os surdos” (QUADROS, 2017, p. 70). Esses entraves existentes, entre a cultura surda e a ouvinte, podem ser considerados responsáveis pela dificuldade que as pessoas apresentam em entender como ocorre a relação dos pais surdos com seus filhos ouvintes. As dúvidas e os mitos são muitos, principalmente quando a mãe é surda. As principais questões que deixam inquietações nas pessoas são: será que a mãe surda saberá cuidar de seu filho (ouvinte)? Como ela saberá quando o bebê está chorando? E quando o filho ficar doente, como ele irá explicar sua dor à mãe? E como ela explicará ao médico? Como ele aprenderá a falar? Este último é o principal questionamento entre as pessoas e ele existe pelo fato de as pessoas acreditarem que as crianças aprendem a falar, exclusivamente, com a mãe (STREIECHEN, 2014).

A princípio, os filhos ouvintes que têm mãe, pai ou ambos surdos, veem a situação de forma muito natural. Eles não têm noção de ‘diferença’ e acreditam que todos os pais devem ser como os deles. A partir do contato com outras crianças e seus pais: vizinhos, escolas, festas, vão descobrindo essa diferença linguística. No entanto, entendem apenas que precisam usar outro tipo de comunicação com os pais, mas desconhecem as causas, ou seja, não associam a diferença linguística com a surdez (STREIECHEN, 2014). Para ilustrar essa afirmação, realizamos uma entrevista com Pedro, durante a pesquisa de mestrado, quando ele tinha nove anos de idade, com a intenção de investigar se ele entendia a diferença entre sua mãe e as mães de seus colegas. A resposta

Sumário

por nós esperada seria a de que a diferença está no fato de ela ser surda e se comunicar por meio de outra língua. Enganamo-nos, no entanto, pois, a resposta foi: “Não muito. Ela é só um pouquinho diferente. Bom, ela conversa, assim, com muita gente. E as outras não conversam muito. A mãe, a minha mãe tem acho que uns mil amigos. Ela conversa pelo notebook (pelo Facebook)” (Pedro, 2014).

A resposta de Pedro revela que a surdez não é o maior diferencial entre sua mãe e as mães de seus colegas, ou seja, a surdez não é a questão de maior evidência, para ele. Existem aspectos muito mais relevantes a se considerar em relação a ela, como o fato de ela ter muito mais amigos e dialogar com eles pelas redes sociais do que muitas outras mães que não têm tantos amigos e não se utilizam desse recurso tecnológico, com as amigas. Contudo, o sujeito dessa pesquisa, Pedro, ainda era muito precoce, na época do mestrado, e não poderemos afirmar com propriedade a definição que ele fazia, sentia em relação ao fato de ter uma mãe surda.

A partir das questões descritas e discutidas nos trabalhos dos autores, tais como Quadros e Masutti (2007), Sousa (2012), Pereira, O. (2013), Quadros (2017), entre outros, podemos considerar que viver na zona fronteira, entre o mundo surdo e o mundo ouvinte, pode influenciar no processo de construção da(s) identidade(s) e subjetividade das crianças que têm pais surdos e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento escolar. Entretanto, conforme exposto, não é possível generalizar e afirmar que todas elas apresentam os mesmos comportamentos e passam pelos mesmos conflitos, pois isso dependerá de muitos fatores e situações em que seus pais estão envolvidos (STREIECHEN; CRUZ; KRAUSE-LEMKE, 2015). Segundo Quadros (2017, p. 67), “apesar de vários codas serem identificados como pertencentes à comunidade de surdos, fica muito evidente que as experiências vivenciadas por esses filhos de pais surdos apresentam muita diversidade”. Diante disso, há que se levar em conta vários fatores que podem influenciar tanto na aquisição da

Sumário

LS, quanto nas questões de formação de identidade e escolaridade de uma pessoa filha de pais surdos, como, por exemplo:

a) Em algumas famílias, onde apenas um dos pais é surdo, a aquisição da língua falada, por meio da oralidade, tornar-se-á mais fácil, em virtude do contato do filho ouvinte com o pai ou a mãe ouvinte;

b) Muitos surdos, principalmente os que vivem na zona rural, não utilizam a língua de sinais para se comunicar, não tiveram a oportunidade de conviver com os usuários dessa língua. Por isso, a comunicação ocorre por meio de gestos caseiros criados pela própria família. Logo, se os pais, que são surdos, não se comunicam por meio da língua de sinais, obviamente, o filho ouvinte não irá aprender essa língua;

c) Há muitos surdos que fazem uso do implante coclear⁸ e, por isso, são proibidos de se utilizarem da LS para se comunicar. De acordo com os especialistas, a LS poderia afetar o desenvolvimento da oralidade. Portanto, as crianças que passam pelo implante coclear são orientadas, por médicos, fonoaudiólogos e outros profissionais, a evitarem também o contato com outros surdos. Assim, elas ficam impossibilitadas de fazerem suas escolhas em relação à língua (de sinais e/ou falada) e à comunidade (surda/ouvinte). Dessa forma, mesmo que o filho ouvinte conheça e domine a LS, ele não poderá utilizá-la com seus pais surdos;

d) Existem muitos surdos oralizados, ou seja, usam a fala por meio da oralidade para se expressar. Conhecem a LS, mas evitam usá-la por preconceito ou imposição da família. Assim,

8 O implante coclear é um dispositivo eletrônico de alta tecnologia, também conhecido como ouvido biônico, que estimula eletricamente as fibras nervosas remanescentes, permitindo a transmissão do sinal elétrico para o nervo auditivo, a fim de ser decodificado pelo córtex cerebral.

os filhos ouvintes, tendo pais oralizados, não veem motivos para aprender a LS;

e) Alguns surdos se reconhecem como surdos e usam a língua de sinais como meio de comunicação. São pessoas politizadas que gostam de estar entre outros surdos, nas reuniões, associações, lazeres, movimentos, lutas e conquistas (PERLIN, 2010).

Havia, no meio do caminho, um Pedro. Um Pedro havia no meio do caminho, com baixas ou altas habilidades?

Inicialmente, pensamos em realizar um levantamento dos estudos sobre AH/S, assim como fizemos sobre ‘os filhos ouvintes de pais surdos’, mas encontramos o trabalho de Martins, Pedro e Ogeda (2016) que se detiveram nesse objetivo. No levantamento de dissertações e teses, entre os anos de 2005 a 2014, esses autores encontram noventa e uma pesquisas e o foco da maioria dos pesquisadores recaiu na identificação de alunos com AH/S. Martins (2006) explica que o senso comum considera superdotados os que apresentam excepcional capacidade em áreas acadêmicas, enquanto os que apresentam altas habilidades nas áreas de música e arte são considerados talentosos. Para a autora, não há justificativa para essa diferenciação, pois as habilidades excepcionais são em partes inatas e se desenvolvem em decorrência dos mesmos tipos de forças familiares, ou seja, os alunos, artística ou atleticamente superdotados, não são diferentes daqueles academicamente superdotados, pois ambos exibem as três características, a saber: precocidade, insistência em fazer coisas a seu modo e fúria por dominar (um conhecimento em um determinado domínio). Com o intuito de desconstruir o mito de que pessoas com AH/S obtêm as melhores notas em tudo, destacando-se em todas as áreas do desenvolvimento, com um bom rendimento acadêmico,

Sumário

independentemente das condições ambientais e emocionais, Martins (2006, p. 25) enfatiza que “o aluno que apresenta uma combinação de pontos fortes e fracos [...] pode ser superdotado em uma área [...] e mostrar-se incapacitado e até com distúrbio de aprendizagem em outra, [...] provando que a superdotação por si só não garante o sucesso educacional”.

Martins, Pedro e Ogeda (2016, p. 562) destacam que “ainda não se tem certeza de quem são e onde estão essas pessoas com AH/SD”. É possível constatar, portanto, “uma pluralidade de concepções a respeito de quem seriam os alunos superdotados” (ALENCAR, 2007, p. 372). A Resolução nº 2/2001, em seu Art. 5º, caracteriza alunos com AH/S aqueles que possuem “grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2001, p. 2). A Resolução nº 4/2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, no Art. 4º, descreve os alunos com AH/S, da seguinte forma: “aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2009, p. 1).

De uma forma mais detalhada, Finato (2014) revela que a pessoa com AH/S pode apresentar: a) Capacidade Intelectual Geral: pensamento ágil, facilidade de compreensão e de memorização, pensamento abstrato, curiosidade intelectual e grande poder de observação. b) Aptidão Acadêmica Específica: demonstra atenção, concentração, motivação, além de destacar-se nas disciplinas acadêmicas de seu interesse, possuir pontuações altas e desempenho escolar destacado. c) Pensamento Criativo-Produtivo: demonstra pensamento original, grande imaginação, inovador, formas alternativas de solucionar problemas e capacidade de perspectivas diferentes um mesmo assunto. d) Capacidade de

Sumário

Liderança: demonstra sensibilidade interpessoal, é colaborativo, persuasivo, envolvido com questões sociais complexas, influencia o grupo e organiza de forma interativa produtiva o grupo. e) Talento Especial para Artes: desempenho destacado em uma ou várias áreas artísticas. f) Capacidade Psicomotora: desempenho superior em áreas esportivas e atividades físicas.

Portanto, precisamos compreender que “superdotados não são gênios - não sabem e nem querem saber tudo sobre tudo” (MARTINS, 2006, p. 30), mas é de suma importância identificá-los em nossas salas de aula, a fim de que o atendimento, que eles necessitam, seja ofertado a tempo, e suas habilidades não sejam desperdiçadas, suprimidas. Martins, Pedro e Ogeda (2016, p. 562) afirmam que a identificação das AH/S é extremamente “relevante na medida em que a atenção educacional destinada a esses estudantes depende, inicialmente, de tal processo, o qual deve realizar-se o quanto antes, desde a educação infantil [...]”. Esses autores destacam três procedimentos que podem ser adotados para identificar alunos com AH/S em sala de aula: primeiro e o mais eficaz, é por meio da indicação dos professores, “uma vez que esses se encontram em uma posição-chave para recomendar aqueles alunos que demonstram outras características que não aquelas geralmente acessadas por testes de inteligência” (MARTINS, 2006, p. 15). O segundo, “é que os colegas de classe indiquem ‘o melhor’, o que ‘se destaca’ em cada área específica” (MARTINS, 2006, p. 15). E o terceiro procedimento é a auto-indicação, ou seja, o próprio aluno indica suas habilidades que, segundo Ródriguez (MARTINS, 2006, p. 15), é vista como “uma boa fonte de informações relacionadas às capacidades dos alunos”.

Alencar (2007), em seu artigo, cujo objetivo foi o de focalizar algumas dimensões do ajustamento e desenvolvimento socioemocionais do superdotado, afirma que grande parte dos estudiosos têm direcionado suas pesquisas para a forma

Sumário

de identificação, características cognitivas e modalidades de programas que visem atender às necessidades educativas desse grupo. Assim, segundo esse autor, a dimensão socioemocional (autoestima, problemas emocionais, como perfeccionismo e isolamento, educação afetiva...), apesar de sua importância, vem recebendo menor atenção. As pesquisas, portanto, revelam que os alunos com AH/S podem enfrentar diversos desafios de ordem biopsicossocial. Contudo, os alunos com AH/S não apresentam uma deficiência aparente - como os deficientes físicos, deficientes intelectuais, cegos, com Síndrome de Down etc. - assim, a identificação nem sempre ocorre em tempo hábil de se ofertar o atendimento especializado que eles necessitam. E o impacto disso, relaciona-se aos critérios, instrumentos e estratégias utilizadas no processo de identificação daqueles encaminhados para programas especiais (ALENCAR, 2007), podendo, em vez de enaltecer, suprimir as aptidões desses alunos e gerar sequelas que dificilmente serão reparadas futuramente. Muitas vezes, educandos com AH/S acabam invisíveis e/ou são rotulados como indisciplinados, alunos problema, entre outras justificativas que desviam o olhar de suas potencialidades e das estratégias das quais eles têm direito, “como o enriquecimento e aprofundamento curricular” (MARTINS, 2006, p. 18). Essa autora adverte que “crianças com potencial para extraordinários níveis de produção, ao contrário do que muitos pensam, são crianças com necessidades especiais que requerem experiências educacionais enriquecedoras para o aproveitamento de suas diferenças individuais” (MARTINS, 2006, p.18).

Sabemos que em uma sala de aula com vinte, trinta ou quarenta alunos, nem sempre a identificação das AH/S é uma tarefa fácil, principalmente, aos olhos desavisados e comprometidos apenas com a transmissão do conteúdo. Para Finato (2014, p. 11), “a identificação de alunos com AH/S no contexto escolar é uma necessidade para que ele desenvolva suas habilidades e usufrua

Sumário

com qualidade do seu potencial. Essa identificação se faz necessária tendo em vista os equívocos a cerca desse público [...]”. Nas escolas, de um modo geral, é recorrente que professores das salas de aula comuns justifiquem sua falta de conhecimento, em relação à identificação e/ou a práticas educacionais de alunos com AH/S, pelos motivos acima elencados, mas também por acreditarem que esses alunos são de responsabilidade exclusivamente dos professores especialistas. Essa mentalidade, além de retardar a identificação, pode causar transtornos de diversas ordens no percurso escolar do educando e em sua relação com o professor.

Pesquisa realizada por Martins e Alencar (2011), investigou a formação, as características desejáveis em um docente para atender alunos com AH/S, e as concepções dos docentes sobre as AH/S. Participaram do estudo, desses autores, vinte professores da rede pública de ensino, sendo que dez atuam nos anos iniciais do EF e dez no Curso de Pedagogia. As principais respostas dos participantes em relação aos atributos ‘personológicos’ e ‘características profissionais’ julgadas, por eles, importantes aos professores de alunos com AH/S foram: a) quanto aos atributos personológicos: apresentar habilidade intelectual elevada; ser compreensivo; ser uma pessoa alegre, amorosa e carinhosa, atenciosa, flexível, criativa e dinâmica; ser uma pessoa humilde, sensível e tranquila; ser uma pessoa responsável, comprometida e dedicada; ter autoestima elevada; ser paciente; e b) quanto às características profissionais: capacidade de observação para identificar as necessidades de aprendizagem do seu aluno; conhecimento sobre o assunto; experiência na área; facilidade em estabelecer uma relação de integração com o aluno; formação superior; habilidades para atender a esse público; interesse em conhecer as necessidades do aluno; prática de valorizar o aluno como um ser, uma pessoa acima de qualquer coisa; preparo profissional para suas ações e reações perante os diferentes comportamentos do seu aluno; professor pesquisador;

Sumário

querer atuar na área/gostar do que faz; ser um profissional aberto às diferenças (MARTINS; ALENCAR, 2011). Após análise dessas respostas, os pesquisadores identificaram que “embora a listagem de fatores relacionados a aspectos profissionais tenha sido mais extensa, as características personológicas foram quantitativamente mais citadas” (MARTINS; ALENCAR, 2011, p. 40). Em nossa visão, a maioria desses atributos e características deveria fazer parte dos profissionais de todos os alunos e não apenas daqueles que trabalham com os que possuem AH/S.

A partir das reflexões aqui expostas, entendemos que é de fundamental importância a identificação das AH/S dos alunos o mais cedo possível, para iniciar um trabalho pedagógico diferenciado, a fim de que as habilidades não se percam no percurso escolar. No que diz respeito à dimensão da prática profissional, a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), apresenta como uma das habilidades docente a utilização de “diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência” (BRASIL, 2019, p. 18). Dessa forma, esperamos que o processo formativo de docentes que atuarão na educação básica promova uma consistente formação também relacionados à escolarização de alunos com AH/S. Contudo, é na práxis que realmente aprendemos, pois, na sala de aula, em contato com os alunos, é que podemos conhecer suas reais necessidades, cientes de que elas diferem de aluno para aluno com AH/S e/ou com outras condições peculiares de aprendizagem.

Um pouco de psicanálise para ampliar nossos horizontes sobre essa história: a escola como lugar para *outro* aprender

A Psicanálise nos possibilita uma escuta para além daquilo que nossos ouvidos são capazes de ouvir e um olhar para além daquilo que nossos olhos são capazes de ver. Mas isso dependerá do esforço e do desejo do analista e do analisante em encontrar a cura. Isso indica que não basta apenas a disposição do analista em ouvir, ele precisa ocupar uma posição, na visão do analisante, de Sujeito Suposto Saber (SSS). Essa posição, de SSS, é de fundamental importância, uma vez que é a partir dela que se dará a '*entrada em análise*', ou seja, o analisante aceita ou procura entender o porquê de tantos desejos, surgindo, assim, a *transferência* (RODRIGUES, 2008) - termo utilizado para designar "um processo constitutivo do tratamento psicanalítico mediante o qual os desejos inconscientes do analisando concernentes a objetos externos passam a se repetir, no âmbito da relação analítica, na pessoa do analista, colocado na posição desses diversos objetos". Em contrapartida, existe a *contratransferência*, que "se instala no médico através da influência do paciente na sensibilidade inconsciente do médico" (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 133). Um exemplo de *contratransferência* está em "uma carta a Sigmund Freud, onde Sandor Ferenczi mencionou pela primeira vez a existência de uma reação do analista aos ditos de seu paciente: "Tenho demasiada tendência a considerar os assuntos dos doentes como meus" (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 133).

Podemos afirmar, portanto, que a terapia, por meio da psicanálise, só começa a surtir resultados eficazes quando essa correlação, SSS+*entrada em análise*+*transferência*, ocorrer, pois,

O analisante acredita que o analista sabe ou já tenha a verdade sobre o seu sintoma, mas isso

Sumário

é um ‘erro subjetivo’ que faz parte da **entrada em análise**, inclusive, para que a **transferência** se instaure. O analista, no início, nada sabe a respeito do sintoma do analisando, mas, como este o coloca na posição de Sujeito Suposto Saber, a ele é endereçado um certo saber. Entretanto, da perspectiva do analista o saber não sabe. O analista deve conduzir a análise visando esse não saber como verdade, ou seja, cabe ao analista assumir o lugar de **Sujeito Suposto Saber** (BACCON, 2005, p. 32, grifos nossos).

Segundo Rodrigues (2008, p. 4): “o estabelecimento de transferência é necessário para que uma análise se inicie: a transferência não é, portanto, uma função do analista, mas do analisando. A função do analista é saber utilizá-la”. A autora explica também que “a transferência é o ponto por onde se passa a demanda ao desejo” (RODRIGUES, 2008, p.4). Santos (2009, p.33) também explica que “a transferência é o vínculo afetivo que faz o sujeito depender do analista e que faz o analista ter total poder sobre o sujeito. Assim, o analista faz uso da transferência para que o paciente aceite as suas interpretações”. Kupfer et al. (2010, p. 291) destacam que, da perspectiva freudiana, a transferência não é encontrada só no âmbito da clínica, “políticos, educadores, líderes, médicos, todo tipo de pessoas têm que enfrentar problemas transferenciais em suas vidas diárias” e assim, “na medida em que a transferência é sempre uma questão de acreditar no saber de seu legítimo representante, seja ele político, professor, médico ou psicanalista” (KUPFER et al., 2010, p. 291).

Santos (2009, p. 7), que dedicou sua pesquisa de mestrado na tentativa de entender, a partir do relato de alunos e professores, como ocorre a transferência na relação professor/aluno, concluiu que “é o estabelecimento da transferência, nessa relação, que torna possível a aprendizagem”. A autora postula que “o professor,

Sumário

a exemplo do analista, e independentemente de sua ação, pode despertar afetos no aluno para além daquilo a que ele próprio tem acesso conscientemente” (SANTOS, 2009, p. 22). Quem é pai ou mãe deve saber que há um momento em que os professores de seus filhos lhes ‘roubam’ o lugar. Antes de ingressar à escola, os filhos acreditam piamente na verdade de seus pais. Depois de ingressarem à escola, a verdade não é mais a dos pais, mas a do professor. Se o professor falou que é assim, não será de outra forma e nem adianta os pais tentarem contestar. Esse é um exemplo de transferência, pois o filho substitui a figura dos pais pela figura do professor, assim como ressalta Santos (2009, p. 45), “o professor é o substituto de uma das imagens parentais, tornando-se, assim, objeto de transferência do aluno. [...] o professor, por ser o representante da autoridade, facilmente é substituído pela figura dos pais – primeira figura de autoridade que a criança conhece”.

Diante disso, podemos considerar que “a transferência ocorre nos processos de aprendizagens, em especial na sala de aula. O professor é colocado em posição de ser aquele que sabe, chamado por Lacan de o ‘grande Outro’” (BACCON, 2005, p. 33). Esse grande Outro “não se trata apenas de um Outro social, externo ao sujeito, mas de um Outro internalizado que gera posições determinadas para o sujeito” (MRECH, 1999, p. 49), ou seja, “um Outro que tudo pode através do poder se seu desejo” (MRECH, 1999, p. 52). Para Vitorello (2014, p. 90) “o grande Outro é o lugar da linguagem, o tesouro dos significantes. Esse grande Outro antecede o sujeito e o constitui”. Podemos, assim, considerar que ‘o grande Outro’ é a aproximação entre o inconsciente e a linguagem, que só poderá ser acessado por meio da própria fala do sujeito ao dar entrada em análise, pois “a palavra do inconsciente é palavra de revelação” (BRAUER, 1994, p. 310). O grande Outro faz parte do próprio sujeito, mas ele não o reconhece em suas ações, pois o grande Outro é inconsciente.

Sumário

Percebemos, assim, a conotação entre a função do analista, na Psicanálise, e do professor, na educação. O primeiro precisa se colocar na escuta do analisante para que este, a partir da sua fala, consiga reparar o trauma, o vazio, a dor. O professor precisa se colocar na escuta do aluno, para, a partir de sua fala, conhecer suas necessidades, suas particularidades e, assim, levá-lo ao encontro do conhecimento. Há, portanto, um imbricar entre Psicanálise e educação. Se, para a Psicanálise, o grande Outro é o inconsciente (BACCON, 2005), visto que é nele que se pretende chegar com as sessões psicanalíticas para gerar a cura; poderíamos dizer que, para a educação, o grande Outro é o conhecimento, pois é nele que se pretende chegar com as aulas para gerar o aprender. Portanto, “é a transferência que faz o elo das ligações significantes, das ligações com o Outro que pode ocorrer no interior do ato educativo, na relação professor/aluno, onde o exercício da palavra ocorre o tempo todo” (BACCON, 2005, p. 33).

Na relação pedagógica, de acordo com Pereira, M. (2005, p. 96), “a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno aferra-se a um elemento particular no Outro, sob a função de professor. Esse aluno atribui, então, um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo”. Assim, “o docente pode apoderar-se desse sentido especial atribuído pelo aluno. Da posse deriva-se um poder, já que a transferência de sentido, operada pelo desejo, é também uma transferência de poder”. Diante disso, segundo o autor, “cabe ao professor entender sua tarefa como uma contribuição à formação de um ideal que tem uma função de regra moralizante, fundando aí sua autoridade” (PEREIRA, m., 2005, p. 97).

A partir dessas considerações, de forma analógica, podemos transportar boa parte do contexto psicanalítico, da relação analista/ analisando, para o contexto da educação, da relação professor/ aluno, pois, “o professor também pode ocupar um lugar semelhante ao do analista quando observa as relações que se estabelecem entre

Sumário

o aluno, o saber científico e ele mesmo” (BACCON, 2005, p.35). Portanto, na Psicanálise, o analista “é pensado como aquele que sabe ajudar as pessoas a mudarem, principalmente ouvindo-as. Na educação, pode-se atribuir ao professor o papel de ajudar os alunos a mudarem seus conhecimentos, ouvindo-os” (BACCON, 2005, p.12).

Baccon (2005), com base nos estudos de Villani (1999), conclui que “ao professor também é endereçado um saber. O professor, no momento em que está desempenhando a sua função, queira ou não, é alvo da transferência, não há como fugir dela” (BACCON, 2005, p. 33), uma vez que “a transferência é a parte do tratamento em que o analista tem menos liberdade, já que ela condiciona, na raiz, qualquer coisa que ele diga à forma como o outro o ouve” (VOLTOLINI, 2011, p. 34). De acordo com o autor, “esse fato mostra claramente como a impossível mestria não resulta apenas do impossível controle do educador sobre o que ele ensina, mas, igualmente, da posição a partir da qual o educando toma essa presença” (VOLTOLINI, 2011, p. 34).

Ao refletirmos sobre a importância da fala, via pela qual o sujeito se constitui como sujeito de desejo e ao relacionar com o processo de escolarização, Baccon (2005, p. 29) passa a ver “o professor como um lugar”. Segundo a autora, ao construir esse lugar, por meio da transferência, o professor leva o aluno ao encontro do conhecimento, sem prendê-lo para si e sem abusar da posição de Sujeito Suposto Saber, como se fosse o único detentor do saber. Ao contrário, permite que a fala tenha um papel importantíssimo no processo de ensino e aprendizagem, buscando inverter o modelo atual de ensino, pois com isso, o professor ensina ouvindo, e o aluno aprende falando.

Desse modo, construir o lugar, também é ocupar o seu lugar no discurso, na sala de aula e em sua relação com os alunos. O educador, “independentemente de sua vontade, ocupa um lugar no

Sumário

mundo imaginário do educando, ao qual pode ou não se amarrar um laço” (BACCON, 2011, p. 139), pois “os alunos aprendem o professor. O despertar da atenção do professor será o despertar da atenção do aluno” (PACHECO, 2017⁹), ou seja, “não se trata de algo que se amarra apenas à pessoa do professor, mas ao lugar que ele ocupa na estrutura imaginária de seus alunos” (BACCON, 2005, 139). Para construir o lugar, é necessário, segundo (BACCON, 2005, p. 38), “considerar a subjetividade dos sujeitos envolvidos nesse processo, pois ela pode definir muito, a criação do laço e a construção do lugar”.

Esse lugar, que cada um ocupa em sua função, seja educador ou educando, é carregado de subjetividade. Isso significa que cada aluno enxerga o professor de uma determinada forma. No entanto, há professor que desconhece o modo como o aluno o enxerga. Isso porque nem sempre esse olhar tem a devida importância dentro do universo ensinar e aprender. No ensino tradicional, diferentemente dos alunos, o professor enxerga todos os alunos da mesma forma, ficando, assim, impedido de visualizar as singularidades de cada um. Além disso, os alunos que, por ventura, desviam-se da hegemonia desse olhar, passam, muitas vezes, a ser rotulados com preconceitos e estereótipos que nem sempre podem ser desfeitos diante das atribuições vivenciadas pelo professor em seu dia a dia. Outrossim, o aprendizado não pode vir com atitudes impositivas e radicais. Ele é muito mais duradouro se for adquirido com atitudes que despertem e estimulem a curiosidade. A criança aprende com exemplos, com a necessidade e com os estímulos. Assim, o conhecimento será muito mais significativo. Entendemos, portanto, que “o professor é mais aquilo que faz do que aquilo que sabe. E é mais aquilo que é do que aquilo que faz. Os professores ensinam o que são” (PACHECO; PACHECO, 2014, p. 22).

9 Entrevista concedida via e-mail. Disponível em: <http://www.noticiasmagazine.pt/2017/jose-pacheco/>. Acesso em: 9 abr. 2017.

Sumário

Freire (2015) também traz importantes contribuições ao postular que o modo como o discurso do professor é proferido em sala de aula, bem como o seu jeito de se colocar na escuta do educando, demonstram a verdade impregnada em sua essência formadora. Não é falando aos outros que demonstramos nosso senso democrático e solidário, mas sim falando com os outros, entendendo, sobretudo, que somos profissionais incompletos (FORBES, 2004), sempre em formação. Essa incompletude nos impede de entendermos na íntegra o outro, porque o outro também é incompleto. Por isso, a necessidade de antes conhecermos o outro, a sua necessidade, a parte que lhe falta, para podermos buscar um novo aprendizado, que ainda não está em nós, para tentar lidar com a incompletude, primeiramente nossa e depois desse outro. Nunca estaremos completamente formados para ensinar e lidar com a singularidade de todos os alunos.

Mas não podemos desistir daqueles que fogem do limite de nossa formação. Entender que os alunos de hoje não são os mesmos do século passado e, por isso, têm necessidades e desejos diferentes, é um passo inicial para abandonar as estratégias tradicionalistas e vê-los dentro de um novo mundo que pede um novo jeito de pensar e ensinar. Para isso, o professor precisa de certa disposição para, ao ensinar, autotransformar-se a partir do conhecimento construído com seu aluno, pois, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2015, p. 25). E “se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, permita libertarmos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo” (RANCIÈRE, 2002, p. 13).

Nesse sentido, entendemos que a “a aprendizagem é antropofágica. Não se aprende o que o outro diz, apreendemos o

Sumário

outro” (PACHECO, 2017¹⁰). “Ainda que o educador esteja imbuído de intenções e planejamentos claros e distintos, ainda que se trate de um educador consciente, ele não pode controlar o impacto de sua influência sobre a criança” (VOLTOLINI, 2011, p. 28). Na mesma linha, Forbes (2004) afirma que “um alguém ama o outro pelo que o outro o provoca, o incita, o entusiasma, o diverte, o instiga”. Em contrapartida, um alguém pode odiar o outro pelos motivos inversos. Por isso, o professor precisa estar atento ao seu discurso, ao seu modo de (re)agir em sala de aula, pois em todos os momentos há sempre alguém que o observa, que o avalia para segui-lo ou não.

O melhor mestre é aquele que estimula o aluno a querer ser como ele é. Uma pessoa a ser admirada. Um exemplo a ser seguido. O mestre precisa ser, além de acumulador de conhecimento, um espelho de sabedoria e humildade para o aluno. Uma pessoa bem preparada e ao mesmo tempo acessível e interessante. Amigo nas horas boas, firme e forte quando necessário. Acima de tudo respeitado, mas amigo, pois “ser professor é saber interpretar o seu papel. É acima de tudo, construir um saber de como se relacionar, de como agir com o inesperado, com o imprevisível” (BACCON, 2005, p. 35), ou seja, sem prescrições pré-determinadas. E “esse saber só se constrói na prática e depende da singularidade de cada um” (BACCON, 2005, p. 35), da disposição de se colocar na escuta, assim como o analista. Para Pacheco e Pacheco (2014, p. 17), “não há receitas, mas há uma predisposição (ou não há?) nos professores”.

Psicanalisar (curar), educar e governar, conforme postulava Freud, são tarefas extremamente complexas e exigem do agente/profissional (analista, professor, governante) muita disposição para se chegar ao objetivo delineado para essas ações. Sabemos, contudo, que psicanalista e professor recebem formações diferentes para executar suas funções, pois ambos têm objetivos diferentes

¹⁰ Entrevista concedida via e-mail. Disponível em: <http://www.noticiasmagazine.pt/2017/jose-pacheco/>. Acesso em 9 abr. 2017.

Sumário

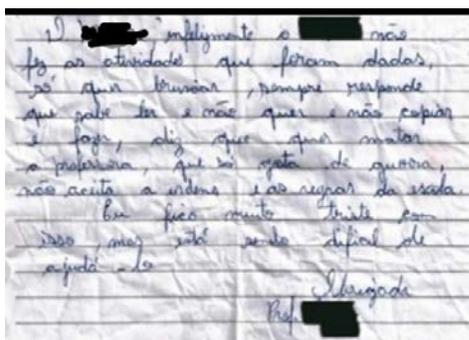
e realizam essas tarefas em ambientes também diferentes: o psicanalista, dentro de seu consultório, a partir de uma atenção individual, pretende a cura de seu paciente; já o professor dentro de sua sala de aula, a partir de uma atenção coletiva, pretende o conhecimento de seu aluno. E os professores, principalmente de escolas públicas, enfrentam diariamente uma série de dificuldades para dar conta de seus compromissos (salas de aulas superlotadas, alunos revoltados, violentos, com fome, doentes, abandonados, entre muitas outras questões socioeconômicas e culturais que atingem as escolas). Buscar perceber as contribuições do ato analítico para o ato educativo, assim como para a formação de professores que irão atuar em contextos inclusivos com alunos ouvintes filhos pais surdos e/ou com AH/S, os quais têm se tornado invisíveis aos olhos dos educadores, é o que defendemos no decorrer desse texto. Para tanto, é preciso disposição e sensibilidade para se colocar na escuta dos educandos para conhecer seus desejos, cultura e necessidades.

Capítulo II

Agora nossa história começa: Pedro vai à escola

Para iniciarmos essa história destacamos, a seguir, quatro bilhetes (B1, B2, B3 e B4) escritos e encaminhados à mãe de Pedro, quando ele frequentava o 4º ano, em 2013. Frisamos que as informações contidas nesses bilhetes, coletados durante a pesquisa do mestrado, serviram como estopim para esta pesquisa. Quase sempre que eu estava na casa de Pedro, a mãe, na busca de alguma resposta ou mesmo como forma de desabafo, mostrava-me tais bilhetes com muita preocupação, conforme já salientado anteriormente. Todos os bilhetes¹¹ foram transcritos para facilitar a análise. Não foi possível verificar a ordem deles, visto que não estão datados.

Quadro 1: Bilhete 1 (B1)



1. Dona M., infelizmente o Pedro não
2. fez as atividades que foram dadas,
3. só quer brincar, sempre responde
4. que sabe ler e não quer e não copiar
5. e fazer, diz que quer matar
6. a professora, que só gosta de guerra,
7. não aceita a ordens e as regras da escola.
8. Eu fico muito triste com
9. isso, mas está sendo difícil de
10. ajudá-lo
11. Obrigada
12. Prof 4

Fonte: Acervo da mãe do aluno

¹¹ A assinatura da professora e os nomes dos demais envolvidos foram ocultados como forma de preservar suas identidades.

Sumário

Quadro 2: Bilhete 2 (B2)

D. M., seu filho Pedro, não está fazendo as atividades que estão sendo ensinadas, não quer copiar do quadro, está brincando muito, e não leva nada do que lhe é proposto a sério, só quer desenhá-lo, como dedica quando eu fico por exemplo que fica com lápis, e questiona tudo o que lhe é falado. Não se faz favor que a Srta. ajude-me a ele melhorar seu comportamento, e assim ele possa melhorar seu aproveitamento escolar. (Olhe em seus cadernos)

Obrigada
[Redacted]

1. D. M., seu filho Pedro,
2. não está fazendo as atividades que
3. estão sendo ensinadas, não quer copiar
4. do quadro, está brincando muito,
5. e não leva nada do que lhe é proposto
6. a sério, só quer desenhá-lo, e não
7. obedece quando eu peço por exemplo
8. que faça com lápis, e questiona
9. tudo o que lhe é falado. Peça
10. por favor que a Srta. ajude-me
11. a ele melhorar seu comportamento,
12. e assim ele possa melhorar seu
13. aproveitamento escolar. (Olhe em seus
14. cadernos)
15. Obrigada
16. Prof 4

Fonte: Acervo da mãe do aluno

Quadro 3: Bilhete 3 (B3)

Mãe, o [Redacted] não copiou, mas eu coleí o que era xerocado em seu caderno, é preciso que ele faça. Quanto ao n° do celular, às vezes pode ser que eu não atenda porque eu trabalho o dia todo, ~~se~~ e no interior. Obrigada.

1. Mãe, o Pedro não copiou, mas eu coleí o que
2. era xerocado em seu caderno, é preciso que ele
3. faça. Quanto ao n° do celular, às vezes pode ser
4. que eu não atenda porque eu trabalho o dia
5. todo, é no interior. Obrigada – Prof. 4

Fonte: Acervo da mãe do aluno

Quadro 4: Bilhete 4 (B4)

D. M., o P é inteligente e sabe ler muito bem, a dificuldade é que ele não gosta de escrever e organizar seus cadernos e materiais, mas como ele já está no 4º ano, ele não pode ficar dependendo que outros copiem e sempre falando o que ele deve fazer, para que não seja com isso mais tarde. Eu como a sua professora não quero o seu bem.

Obrigada
[Redacted]

Obs. Se possível compre um caderno de caligrafia para ele melhorar a letra.

[Redacted]

DATA

e também guarde um pouco das canetas e lápis diferentes que ele tem, porque ele não quer ficar brincando com esses materiais diferentes. Peguei sua cola porque estava estragando derramando na carteira.

1. D. M., o P é inteligente e
2. sabe ler muito bem, a dificuldade é
3. que ele não gosta de escrever e organi-
4. zar seus cadernos e materiais, mas como
5. ele já está no 4º ano, ele não pode ficar
6. dependendo que outros copiem e sempre falando o
7. que ele deve fazer, para que
8. não sofra com isso mais tarde.
9. Eu como a sua professora só quero
10. o seu bem.
11. Obrigada
12. Prof 4
13. Obs. Se possível compre um caderno de
14. caligrafia para ele melhorar a letra.
15. e também guarde um pouco
16. das canetas e lápis diferentes que ele
17. tem, porque ele só quer ficar
18. brincando com esses materiais diferentes.
19. Peguei sua cola porque estava estragando
20. derramando na carteira.

Fonte: Acervo da mãe do aluno

Sumário

Mesmo com os indicativos de todos os professores, por meio das entrevistas, de que o avô de Pedro era a pessoa chamada à escola, quando ele apresentava algum problema, todos os bilhetes foram direcionados à mãe de Pedro. Entretanto, ela relata que, ao comparecer à escola, mesmo não ouvindo, percebia na expressão e nos apontamentos (com o dedo indicador), o tom ríspido com que a diretora lhe falava sobre Pedro. A mãe deduzia que essas reclamações eram as mesmas contidas nos bilhetes, mas devido ao bloqueio na comunicação e pela falta de um profissional intérprete de Libras, na escola, não conseguia responder nem argumentar com a diretora. Nos bilhetes 1 e 2, a Prof 4 manifesta frustração por não saber como lidar com o desinteresse de Pedro pelas atividades escolares:

[...] **infelizmente**¹² o Pedro não fez as atividades. Só quer brincar, sempre responde que sabe ler e não quer copiar do quadro e questiona tudo o que lhe é falado (B1). [...] diz que quer matar a professora. Não aceita a ordens e as regras da escola. Eu fico muito **triste** com isso (B2).

Em ambos os bilhetes, observamos que a atitude de Pedro desperta certa angústia e podemos, hipoteticamente, afirmar que a professora, de certa forma, sentia-se frustrada, decepcionada com Pedro e, inconscientemente, com ela mesma. Os termos ‘infelizmente’(B1) e ‘triste’ (B2) denotam sentimentos que advém, em nossa concepção, de duas visões: a primeira está relacionada à autoridade que Durkheim (1978, p. 55) descreve como algo que implica confiança, e o aluno não pode manifestar confiança em quem vê hesitar ou voltar sobre suas decisões. Para o autor, o que importa é que o mestre demonstre sentir realmente, sinceramente, o sentimento da própria autoridade. A autoridade é uma força que

12 Todos os grifos nos depoimentos são nossos.

Sumário

ninguém pode manifestar se efetivamente não a possui. Não é de fora que o mestre recebe autoridade: é de si mesmo. Mais adiante o autor infere que:

Tem-se muitas vezes oposto a ideia de liberdade e de autoridade, como se esses dois fatores de educação se contradissem, reciprocamente, se limitassem. Mas essa oposição é fictícia. Na realidade, esses dois termos, longe de se excluírem, são correlatos. A liberdade é filha da autoridade bem compreendida. Porque ser livre não é fazer o que se queira; é ser-se o senhor de si, saber agir pela razão, praticando o dever. Ora, é justamente com o objetivo de dotar a criança desse domínio de si mesmo que a autoridade do mestre deve ser empregada. A autoridade do mestre não é mais do que um aspecto da autoridade do dever e da razão (DURKHEIM, 1978, p. 56).

Não é concebível afirmar que se tem autoridade, quando, diante do primeiro passo do aluno em direção à liberdade – grande dilema enfrentado pelos educadores – é preciso logo recorrer à equipe pedagógica, à direção da escola, à psicóloga e a tantos outros profissionais que, na maioria das vezes, também não conseguem, por inúmeros motivos, resolver as questões e queixas trazidas pelo professor. O aluno, quando quer a liberdade, luta por ela de todas as formas podendo, inclusive, por falta dela, tornar-se ‘rebelde’ e ‘indisciplinado’ na visão da comunidade escolar. A falta de autoridade do docente é percebida facilmente pelo discente e isso contribui ainda mais para o desgaste da relação professor/aluno, pois esse também é capaz de criar (pre)conceitos em relação as práticas de seus educadores.

Sobre a posição de Sujeito Suposto Saber, tanto pelo viés da Psicanálise quanto pelo da Educação, cabe esclarecer que esse

Sumário

saber, atribuído ao professor, nem sempre está atrelado ao conteúdo que ele ensina em sala de aula. Esse suposto saber, às vezes, é utilizado como fonte de ameaça, como um jogo de autoridade que leva o docente a blefar (PEREIRA, 2005) sobre o sentido do desejo do Outro (aluno) e sobre a sua subjetividade. É como se o professor dissesse: “Eu sei por que você não aprende o que eu ensino” ou “Eu sei por que você é indisciplinado” ou ainda “Eu sei por que você não vem às aulas” (PEREIRA, 2005, p. 97). Pensamentos ou afirmações dessa natureza fazem com que o aluno construa o suposto saber do professor em relação ao seu desejo que poderá não ser verdadeiro, apenas um blefe. Ou seja, o professor não sabe os motivos pelos quais o aluno não aprende os conteúdos; por que ele é indisciplinado, por que não vem às aulas etc. Mas como a posição de Sujeito Suposto Saber lhe é outorgado, o professor, mesmo inconscientemente, ao querer usufruir desse poder, permite que o aluno acredite que ele é portador desse saber. Se for assim, de acordo com Pereira (2005, p. 97): “o que resta à função da docência, do ponto de vista relacional?” Para o autor e também para nós, resta aos professores encarnarem um modelo e ocuparem o seu lugar, entendendo sua tarefa como uma contribuição à formação de um ideal que tem uma função de regra moralizante, fundando aí sua autoridade. Não são os jogos, ameaças ou truques de faz de conta que demonstram a autoridade de um mestre, mas suas verdades, seu senso de alteridade – características que só fortalecem o professor diante de sua profissão e a sua relação com o educando.

A segunda visão imbuída nessa relação professor/aluno é a concepção mecanicista e linear do processo educacional de causa e efeito, ou seja, se o professor ‘ensina’, naturalmente, o aluno ‘aprende’. Essa visão requer uma sala de aula homogênea em que todos se comportem da mesma forma, aprendam ao mesmo tempo e por meio das mesmas estratégias, desconsiderando o tempo e as rotas/caminhos que cada educando realiza em busca do aprender.

Sumário

A hegemonia, que alguns ainda procuram nas salas de aula, desvia o educador de uma educação para o sujeito e faz com que ele pense em uma educação para todos. No entanto, conforme explica Mrech (2005, p. 25), “o *Todos* não diz respeito ao cada um. O *Todos* é da ordem de um modelo moderno de educação, que privilegia o social da categoria e não a especificidade de cada aluno”.

Pereira (2005, p. 95), ao explicar a relação de ensino e aprendizagem à luz da Psicanálise, faz a seguinte explanação: “Aprender é aprender com alguém. Ou seja, a presença de um professor, colocada em determinada posição, pode ou não proporcionar a aprendizagem”. Para o autor, o importante dessa afirmação, ainda que soe óbvia,

[...] é que a aprendizagem ocorre via discurso do **Outro**, já que diz da dispersão daquele que o enuncia. O aluno, por sua vez, aprende com um professor que não é qualquer um. É aquele revestido pelo discente de uma importância essencial, pois torna-se a figura a que serão endereçados seus **interesses**. (PEREIRA, 2005, p. 96, grifos nossos).

Esses interesses, segundo o autor, “são aqueles ressonantes do **desejo** do aluno como sujeito-desejo aqui tomado como Freud o concebeu: inconsciente” (PEREIRA, 2005, p. 96, grifo nosso). Por essa razão, é que Freud acreditava que a aquisição de conhecimento “depende estreitamente da relação dos alunos com seus professores, ou seja, o caminho que leva à ciência passa pela docência como mestria, portanto, a educação torna-se uma profissão essencialmente relacional” (PEREIRA, 2005, p. 96). No depoimento da Prof. 4, ela diz que **P** odiava escrever e, portanto, odiava ela (a professora) também.

Sumário

Sobre essa afirmação, podemos refletir as ponderações, sobre transferência, efetuadas por Santos (2009, p. 47):

No espaço da sala de aula, quando encontramos alunos dispostos a colaborar, a acatar as determinações do professor, tomamos esse motivo como indicativo da transferência positiva. A transferência positiva faz gerar no aluno amor, aceitação e respeito pelo professor. Entretanto, quando deparamos com alunos que se opõem ao professor, que desacatam as suas ordens ou que tomam a sua presença como amedrontadora, dizemos que estamos diante de uma manifestação de transferência negativa, a qual leva o aluno a odiar e a desrespeitar o professor (SANTOS, 2009, p. 47).

Essa mesma autora explica que, quando o aluno recusa o professor, conseqüentemente, ele acaba recusando o saber por ele transmitido “uma vez que o aluno não distingue o professor da disciplina por ele lecionada.” (SANTOS, 2009, p. 63). E, “desaparecendo o desejo de saber, é impossível a configuração do sujeito suposto saber e, assim, o estabelecimento da transferência entre aluno e professor” (SANTOS, 2009, p. 77). De acordo com Pacheco e Pacheco (2014, p. 16-17), “a motivação do aluno acontece, também, no saber o porquê”. Para isso, “será necessário que os professores não vejam a desmotivação do aluno como ‘o problema’. O aluno não é ‘o problema’ para o professor, como o doente não é o problema para o médico” (PACHECO; PACHECO, 2014, p. 17). Segundo esses autores, “não há só dificuldades de aprendizagem no aluno, há também dificuldades de ensinagem no professor” (PACHECO; PACHECO, 2014, p. 17).

A Prof 4 relata também que um dia Pedro se amarrou na carteira, com o cadarço de seu próprio tênis. Ela chamou a

Sumário

pedagoga para ver e esperou a mãe chegar à escola para mostrar a ela também. Essa docente justifica tal comportamento como forma de Pedro encontrar um entretenimento, tentando se distrair com alguma coisa. Esse relato faz com que entendamos que toda e qualquer ação de Pedro, em sala de aula, eram motivos que chamavam a atenção dos professores e o irritavam. No bilhete 4, linhas 1 e 2, a professora reconhece a inteligência de Pedro, mas somente o fato de ele 'ler muito bem' (linha 1) não era suficiente para a sua satisfação. Os demais participantes entrevistados também reconhecem a inteligência de Pedro, porém nenhum deles mencionou o fato de Pedro possuir AH/S. Vejamos:

Nos primeiros dias, que eu comecei a observar, ele sabia, ele já **tava lendo** e escrevia. Ele tinha um **conhecimento mais elevado** que os outros alunos. O conhecimento dele [...] eu vi que era bom, mas **não queria escrever** (Prof. 1, 2016, grifos nossos).

Pelo conhecimento dele, a gente via que ele conhecia, só ele **não gostava de escrever**. [...] quando ele veio pro 1º ano, ele já lia (Prof. 4, 2016, grifo nosso).

Eu considero ele uma pessoa inteligente. Ele tinha uma **visão de mundo muito grande** [...] conforme o conteúdo ele tinha **um conhecimento bem acima** dos demais alunos (Prof. 5, 2016, grifos nossos).

Ele tinha um conhecimento de mundo muito grande. Se você conversasse com ele sobre planeta, ele sabia contar todos os planetas; sobre formigas, ele falava todos os detalhes da formiga; ele tinha uma bagagem muito grande. Se você fosse conversar sobre Astros, sobre fenômenos

Sumário

da natureza, vulcão, ele tinha um conhecimento muito grande. Ele tinha um **potencial muito grande** (Ped. I1, 2017, grifo nosso).

Lembramos, mais uma vez, que Pedro ingressou à escola diretamente no 1º ano, sem passar pela pré-escola. Portanto se ele já sabia ler e escrever, não foi na escola que aprendeu, “Pedro aprendeu a ler pela interação dele com a mãe” (Profª 2, 2016). Esse é um indicativo de que os participantes têm razão quando reconhecem a inteligência de Pedro, visto que ele desenvolveu essas habilidades (de ler e escrever), de forma autodidata, influenciado apenas por sua mãe que é surda e não possui nenhuma formação ou didática sistematizada para tal.

Tanto nos bilhetes da Prof. 4, quanto nas entrevistas, podemos perceber que a principal queixa dos docentes está relacionada ao fato de Pedro não escrever ou não gostar de escrever. Virgolim (2014, p. 586), apoiada nos estudos de Renzulli (1978/2004), explica que uma criança com AH/S “pode mostrar seu conhecimento adquirido em um dado momento de sua vida escolar – por exemplo, **lendo precocemente**, ou mostrando um interesse aprofundado por uma disciplina em particular – e não demonstrar o mesmo interesse ou habilidades em momentos posteriores” (grifo nosso). A partir dessa explicação, podemos afirmar que, para Pedro, a leitura é o caminho para a aquisição de conhecimento, enquanto que escrever é uma área que não lhe proporciona nenhum prazer. Essa falta de interesse de Pedro pela escrita pode ser fruto tanto do seu contexto familiar multilinguístico quanto de suas AH/S. Ao descreverem o comportamento de Pedro, as professoras destacam que:

[...] não queria fazer as atividades. Rebelde. Muito rebelde. Começava a andar por meio das carteiras. Ia pra fora. Eu tinha que correr atrás dele. Problema de **indisciplina**. Ele se recusava

Sumário

a fazer as atividades. Eu achava ele **imaturo**. Dizia que queria **explodir** essa escola. (Prof 1, 2016, grifos nossos).

Às vezes ele maltratava a gente, porque ele dizia que **odiava** escrever, daí **odiava a professora** e tudo, né? (Prof. 4, 2016, grifos nossos).

Há dois aspectos que merecem ser destacados, nessas afirmações das docentes: o primeiro é que se levarmos em conta que, no 1º ano, o aluno tem cerca de seis anos de idade, é indiscutível que, em algum momento, ele se comporte como um ser ‘imaturo’, já que ainda é uma criança. Na maioria das vezes, as crianças não entendem os motivos pelos quais precisam permanecer sentadas em uma carteira de sala de aula, quatro horas diárias, vinte horas semanais, durante duzentos dias do ano, realizando as mesmas atividades, ou seja, lendo e escrevendo. Cabe-nos refletir, de forma mais aprofundada, as sensações de um aluno que ingressa à escola já dominando essas habilidades, assim como é o caso de Pedro, pois aprender a ler e a escrever não era nenhuma novidade para ele. Mesmo assim, ele precisou passar muitas horas do dia realizando essas tarefas. E sua desmotivação era vista como ‘problema’ pela escola.

De acordo com Pacheco e Pacheco (2014, p. 16) “quando um aluno não quer estudar, ou o aluno está doente, ou está doente a escola. Ou estão ambos doentes”. O desinteresse do aluno deve ser observado não somente pela ótica do professor, mas também pela visão do aluno, pois “quando a pulsão de saber é interdita, o desejo fica abandonado” (MRECH, 1999, p. 41). O segundo aspecto está relacionado ao fato de Pedro desejar ‘explodir’ a escola. E, se examinarmos, novamente, o B1, podemos observar que a Prof. 4 informa à mãe que Pedro “diz que quer matar a professora” (B1).

Sumário

No entanto, se nesse momento a docente conseguisse se colocar na escuta psicanalítica - ouvir além daquilo que é dito, poderia interpretar essa intenção do aluno (de explodir, de matar) como um pedido de socorro, um 'grito' na tentativa de implorar que a escola entendesse que suas expectativas estavam muito além do que ali estavam a lhe oferecer. Para Mrech (1999, p. 64), "Toda palavra tem sempre um mais além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer, e, atrás do que ele quer dizer, há ainda um outro querer-dizer [...]". No entanto, nós professores precisamos desenvolver um pouco mais nosso sentido auditivo, de forma que a escuta seja mais minuciosa e nos permita ouvir esses pedidos de socorro, embora eles não saiam da boca de nossos alunos.

Se, além de tentar ensinar Pedro a ler, os professores antes tivessem conseguido 'ler' esse aluno, teriam descoberto que ele queria ser desafiado, pois alunos com AH/S não se satisfazem com as coisas simples, mas sim com "problemas que têm relevância para ele e são considerados desafiadores" (VIRGOLIM, 2014, p. 583). Ao discorrer sobre o nosso papel como professores, Freire (2002) argumenta que não basta apenas nosso esforço para descrever a subjetividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Mas, "meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim" (FREIRE, 2002, p. 133-134). Para Mrech (1999), o papel do professor é levar o aluno ao encontro do conhecimento, buscando despertar o desejo do outro (aluno). Entretanto, o significado impresso na linguagem de Pedro não fora compreendido pelos docentes, visto que:

Aquilo que foi transmitido, assim, como aquilo que vai ser capturado, extrapola, e muito, o sentido que foi estabelecido originalmente. Isto porque não há apenas um significado,

Sumário

um sentido, um conceito para aquilo que foi apresentado, mas uma infinidade [...] os professores são apenas, no máximo, preparados para entenderem um significado, um sentido da fala do aluno (MRECH, 1999, p. 9).

Na psicanálise, o saber necessita ser suposto no analista, para que o sujeito chegue à análise. Ninguém vai procurar um terapeuta no qual não acredite haver um saber (GOMES-KELLY, 2004). E, se o paciente não estiver satisfeito com o modo com que o analista está conduzindo a análise, ele tem todo o direito, liberdade de desistir desse analista e procurar outro. Já, para a maioria dos alunos, principalmente de escolas públicas, esse privilégio não está em questão. O aluno não pode escolher seu mestre, embora reconheça que ele não corresponde aos seus anseios e que está muito aquém de despertar seu desejo de aprender, uma vez que alguns desses profissionais se enquadram nos perfis de número dois e três, anteriormente descritos.

A intenção de Pedro, de querer ‘matar’ e ‘explodir’, foi interpretado pela maioria dos professores como um ato de indisciplina e rebeldia. Dessa forma, acreditamos ser necessário discutir brevemente o conceito desse ato ‘indisciplinável’ que, conforme explicam Ferreira e Rosso (2013), faz com que muitos educadores se sintam inseguros, de tal modo que escola, professores e família nem sempre conseguem convergir nos diagnósticos e empreender estratégias de ação efetivas. Segundo esses autores, poucas vezes a indisciplina é considerada em sua diversidade de fatores envolvidos, tendendo os professores a atribuírem a responsabilidade unicamente aos alunos ou à família. De acordo com Silva (2007, p. 24):

[...] o conceito de indisciplina é geralmente definido em relação ao conceito de disciplina

Sumário

[...] No seu sentido mais corrente, no entanto, a palavra parece designar um conjunto de regras que regulam a vida dos indivíduos em uma dada instituição [...]. A ideia de disciplina é, pois, indissociável da ideia de regra e de obediência.

Com base em Estrela (2002), **Ferreira e Rosso (2013, p. 16)** destacam três formas de indisciplina: a primeira diz respeito à intenção dos alunos em escapar das atividades desenvolvidas em sala, considerada por eles como angustiantes e desinteressantes – é o ‘evitamento’ do trabalho escolar; a segunda objetiva impedir ou frear o funcionamento da aula, com distrações e outras tentativas – é a ‘obstrução’; e a terceira forma, é a indisciplina caracterizada pelo ‘protesto’ dos alunos contra as regras e os modos de trabalho, um protesto contra as normas escolares verticalizadas. Nesse caso, sua intenção é renegociar as regras (**FERREIRA; ROSSO, 2013**). Com respaldo em Foucault, os autores acrescentam que “a indisciplina é pensada por ordenações e códigos ditados de maneira autoritarista nas relações educacionais. As normas são verticalizadas e elas existem a serviço da formação de indivíduos dóceis aos padrões sociais” (FERREIRA; ROSSO, 2013, p. 16).

Pacheco e Pacheco (2014, p. 24) acreditam que “a indisciplina é filha diletta do autoritarismo”. Assim, as regras, as normas e, muitas vezes, as avaliações/notas são mecanismos de controle. E, normalmente, os alunos não compreendem os princípios incorporados nesses mecanismos, ou seja, não entendem os motivos pelos quais precisam obedecer a certas regras criadas pela escola e pelo professor, conforme pode ter ocorrido com Pedro, e observadas nos excertos a seguir:

[...] não aceita as ordens e as **regras** da escola (Prof. 4; B1, grifo nosso).

Sumário

Ele não tinha **desejo** de aprender aquilo que era solicitado pra ele, né, as **regrinhas** da escola [...] (Prof. 5, 2016, grifos nossos).

Ele não respeitava as **regras** da escola (Psico A, 2016, grifo nosso).

Os nossos maiores desafios com o P foi em relação a ele se comportar dentro de regras, de padrões normais (Ped. II, 2018).

Dos dez participantes da pesquisa de Martins (2006) - que apresentavam AH/S - “60% afirmaram que se aborrecem facilmente com a rotina; 30% se consideram impacientes com detalhes e aprendizagens que requerem treinamento e 10% não gostam de **regulamento e normas**” (MARTINS, 2006, p. 140, grifo nosso). Por isso, com base em Sabatella (2005), a pesquisadora Martins (2006, p. 140) denuncia que:

[...] um ambiente com estruturas rígidas de ensino, onde o envolvimento dos alunos é muito limitado e geralmente predeterminado – como acontece na sala de aula regular, estes tendem a se sentir menos confortáveis. E o resultado é que, muitas vezes, o entusiasmo e a motivação do aluno são abafados por pessoas mais interessadas em forçar um ajustamento ou fazer com que ele se conforme com padrões já determinados. Por esta razão, o desafio está em auxiliar o aluno a se manter interessado, ajudando-o a remover os bloqueios que estão interferindo na motivação.

Nesse sentido, cabe-nos refletir que regras são essas que Pedro e seus colegas precisavam seguir e quais eram suas reais

Sumário

finalidades? As regras têm intenção construtiva ou são utilizadas como artifício dominador, porque há um esvaziamento de criatividade ou ainda outros motivos, conforme destacados por Pereira, M. (2013, p. 488):

Ora, sabemos hoje que o poder (e a autoridade) está posto em questão; que quem o exerce perdeu muito de sua legitimidade social. Sentindo o seu poder impotente, ele se defende da ferida narcísica infligida por aquele que lhe escapa, sua alteridade, através de uma linguagem agressiva, uma palavra que humilha, que rejeita, que desconhece, que desvaloriza, tornando-se armas contra àquele que não lhe obedece.

A Prof. 5 e a pedagoga da I1, em seus relatos a seguir, demonstram certa consciência de que o ponto crucial a ser valorizado no processo de ensino e aprendizagem deveria ser o desejo de Pedro pelo novo, pelo desafio. Isso pode se tornar um excelente artifício para se combater a indisciplina em sala de aula.

No diálogo dele, ele tinha acesso a vários programas educativos, ele assistia muito a TV, ele ficava muito tempo no computador, aí o Português e a Matemática do 5º ano pra ele não era nada interessante. Não tinha nada que cativasse ele. Porque era só o quadro negro, as atividades que a gente desenvolve em sala de aula, mas nada era interessante pra ele. Ele não tinha **vontade** de estudar (Ped. I1, 2017, grifo nosso).

Nas aulas de Ciências, Geografia eram as aulas assim que eu percebia que ele tinha maior interesse. Interpretação de mapa, localização, ele tinha uma facilidade muito grande. [...] Ele prestava muito atenção quando a gente estava

Sumário

expondo algum conteúdo ou trazia um vídeo, ele tinha interesse, às vezes, ele fazia alguma pergunta. Ele só fazia aquilo que ele tinha **vontade**. O que mais interessava do conteúdo ele fazia (Prof. 5, 2016, grifo nosso).

Podemos, a partir desses excertos, trazer algumas reflexões pautadas em Lacan (1985, p. 287), quando o psicanalista enfatiza que “trata-se de ensinar o sujeito a nomear, a articular, a fazer passar para a existência, este desejo que está, literalmente, para quem da existência, e por isto insiste”. Ao relacionarmos essa afirmação de Lacan (1985) com as informações das profissionais (Ped. II e Prof. 5), podemos entender que Pedro não tinha o desejo de aprender aquilo que se ensinava diariamente na escola, mas ele tinha outro(s) desejo(s), pois ele era um aluno inteligente, interessado, curioso. Entretanto, os desejos de Pedro não podiam ser denominados, uma vez que nem ele mesmo sabia nomeá-lo. Os alunos não sabem que outros conteúdos vêm após aquele que estão aprendendo e, portanto, não podem saber se desejam ou não aprendê-los. Nesse momento, ao apresentar e discutir, com eles, os diversos temas relacionados aos conteúdos, caberia ao professor ajudá-los a nomear, alimentar e/ou desenvolver esse desejo para que juntos avaliassem a importância ou não de se aprender tais conteúdos. Essa precisaria ser a função do educador, ou seja, desvelar o desejo do aluno e redimensioná-lo aos objetivos da escola, de forma prazerosa e significativa. Entretanto, ao invés do professor ajudar o aluno a descobrir seu desejo, segundo Lacan (1991, p. 388-389), esse desejo é “anestesiado, adormecido pelos moralistas, domesticado por educadores”.

De acordo com Baccon (2005), um dos principais objetivos da educação deveria ser o de mobilizar o aluno, despertar nele o desejo pelo saber, pelo aprender e jamais perder de vista que “uma

Sumário

atitude consciente das crianças em relação ao estudo se apoia em sua necessidade, desejo e capacidade de estudar, os quais surgem no processo de realização real da atividade de estudo” (DAVYDOV, 1988, p. 163). Nesse sentido, “trata-se de supor a criança-sujeito como um só, e de ampliar o ato educativo de modo a incluir sua dimensão libidinal, constitutiva e implicada na construção do sujeito do desejo, ato que se dá ao mesmo tempo em que se dá o ato pedagógico” (KUPFER et al., 2010, p. 289-290). Para tanto, é preciso ouvir os alunos sem nos colocarmos em uma posição de defesa, ou ainda, conforme salienta Mrech (1999), não permitir que o narcisismo¹³, que faz parte de muitos de nós, domine nossas ações e faça com que queiramos que apenas a nossa palavra seja escutada. Vasques (2007, p. 33), ao se referir à experiência educacional de cada um dos seus alunos, postula que “a legitimidade desse processo implica o desejo e a aposta do educador e da escola”, ou seja, o educador precisa também acreditar no aluno e criar espaços que ele possa aprender e responder aos seus anseios.

A Prof. 5 afirma também que a maior dificuldade de Pedro estava relacionada à escrita, porque quando se tratava de aula expositiva:

[...] ele prestava muito atenção quando a gente estava expondo algum conteúdo ou trazia um vídeo ele tinha interesse, às vezes, ele fazia alguma pergunta [...]. Ele só fazia aquilo que ele tinha **vontade**. O que mais interessava do conteúdo ele fazia. Na hora que você estava explicando a matéria, que você estava lendo ou mostrando um vídeo, explicando num mapa,

13 O termo ‘narcisismo’ foi criado por Freud (1914) para designar a influência da libido retirada do mundo exterior para a construção do eu. Assim, “o processo pelo qual o indivíduo assume a imagem do seu corpo próprio assumindo como sua e se identifica com ela dizendo ‘eu sou essa imagem’ chama-se narcisismo.” (apud LAZZARINI, 2006, p. 66). Apesar de nos apoiarmos na psicanálise, aqui utilizamos o termo ‘narcisista’ em seu sentido comum, ou seja, aquele que, dependendo da posição em que a pessoa se coloca, poderá impedi-la de ver, ouvir, sentir e dialogar com o outro.

Sumário

chamava a atenção dele, mas era aqueles 15 ou 20 minutos [...]. Ele tinha interesse em saber, conforme o conteúdo (Prof. 5, 2016, grifo nosso).

Percebemos que essa profissional esbarra na questão de que o aluno se anima com estratégias mais atraentes, no entanto, esses momentos são raros e as aulas se baseiam, na maior parte do tempo, em atividades cansativas, estressantes e pouco ou quase nada significativas para o aluno. Na concepção de Werneck (2003, p. 55),

Os educadores precisam se conscientizar de que chegamos ao limite da resistência. Os alunos não obedecerão mais nem há por que obedecer aos arcadismos, caprichos de laboratórios de ensino ou ‘peruas da pedagogia’. Os alunos, vivendo já a realidade virtual, não aguentam mais as aulas expositivas, sem processos mais modernos de comunicação e comunicação de modernidade, de atualidade.

Ainda mais quando se trata de um aluno com “*um conhecimento bem acima dos demais alunos*” (Prof. 5, 2016). Esse aluno não irá, e não deve mesmo, adequar-se a um ensino em que apenas quinze ou vinte minutos de aula lhe interessam e o restante, para ele, é perda de tempo. Por isso, procura outros entretenimentos em sala de aula, como amarrar o cadarço na cadeira, desenhar, brincar com as formigas no jardim da escola. Apesar das inúmeras potencialidades de Pedro, já descritas na parte inicial desse texto, e reconhecidas por todos os participantes da pesquisa, essas potencialidades não foram tomadas como ponto de partida na escolarização desse aluno. Inclusive, em nenhum momento se cogitou o fato de Pedro apresentar AH. Essa constatação ocorreu apenas a partir de nossas suspeitas, no que observávamos durante

Sumário

a pesquisa de mestrado, com os diagnósticos das psicólogas que avaliaram Pedro no EF dos anos iniciais.

Quando questionadas sobre a hipótese de Pedro ser reprovado, as docentes afirmam que, por diversas vezes, tentou-se reprová-lo, mas, diante dos votos do conselho de classe, acabavam aprovando-o. Vejamos, a seguir, algumas afirmações das entrevistadas em relação à aprovação ou reprovação de Pedro:

Pro 2º ano ele foi bom [...] não desenvolveu como eu esperava, mas não pode reprovar no 1º ano. No 1º e 2º ano faz pareceres. Pro 2º ano eu achei que ele ia acompanhar pelo conhecimento que ele já veio (Prof. 1, 2016).

Porque o 3º ano é o ano que a gente tem para reprovar o aluno. É o momento da reprovação (Prof. 3, 2016).

A aprovação dele do 4º para o 5º ano foi discutido em conselho de classe. Tinham pessoas que achavam que ele não deveria ir (passar) (Prof. 4, 2016).

Tinha uns conselhos que eles queriam reprovar, no 4º ano, mas a maioria venceu (Prof SR, 2016).

No 5º ano não (reprovação). Ele tinha nota no 5º ano. Agora as outras turmas eu não me recordo (Prof. 5, 2016).

Ao discutir os critérios de avaliação, utilizados pela escola, Werneck (2003, p. 67-68) denuncia que:

Se analisarmos a vida dos professores, não teremos dificuldades em verificar que passam,

Sumário

a maioria deles, buscando os pontos fracos. Corrigem erros o tempo todo. Depois de 15 anos de magistério ficam com a impressão de que a educação é um desastre, não tem salvação, e eles próprios sentem-se frustrados. [...] os erros devem ser corrigidos, no entanto, o mais importante é o acerto e esse precisa sempre ser chamado a atenção para que fique bem fixado na mente do educando. Promover no lugar de recriminar.

Werneck (2003) explica que no magistério existem alguns paradigmas que determinam o comportamento dos professores em relação ao ensino, às avaliações, aos conselhos de classe e ao tratamento dos alunos, de modo geral. Entre os diversos paradigmas, o autor destaca os seguintes: a alfabetização reprova por falta do pré-escolar; a quinta série é a peneira da rede (hoje, certamente, seria o 6º ano); é melhor reprovar na sétima série, para não reprovar na oitava (hoje, seria: reprovar no 8º ano para não reprovar no 9º), época da formatura. Dessa forma, segundo o autor, “vê-se a reprovação como meta e não o contrário: o aprendizado, o prazer em estar na escola” (WERNECK, 2003, p. 68). Na visão de Pacheco e Pacheco (2014), em muitas escolas, aplica-se o teste e dá-se uma nota sem saber o que se faz. Há quem confunda avaliação com classificação e dê a nota a partir dos resultados dos testes e não se apresenta os instrumentos de avaliação que permitam medir atitudes como a autonomia ou a criatividade. Nesse sentido, Fleith (2007, p. 57-58), em seus estudos sobre alunos com AH/S, acentua que:

Na verdade, o bom rendimento escolar está mais relacionado ao processo de aprendizagem e não, simplesmente, às notas. Estas representam um certo tipo de avaliação, um recorte feito pelo professor, com base em objetivos nem sempre tão valiosos. Aprendizagem significa uma mudança de atitude em relação a um conteúdo. Nem

Sumário

sempre os conteúdos de interesse da criança ou os quais ela tem mais acesso na família são os conteúdos mais valorizados pela escola. Então, como se contentar com notas apenas?

Essas ações, citada por Werneck (2003), Fleith (2007), Pacheco e Pacheco (2014) vão ao encontro do modo como Freud percebia a educação no Século XIX: “Até agora a educação só estabeleceu para si a tarefa de controlar ou seria, muitas vezes, mais próprio dizer-se de suprimir os instintos. Os resultados não tem sido, de modo, algum gratificantes” (FREUD, 2006, p. 130). Nessa mesma linha, Rech (2007, p. 62), com base em Foucault (1988), enfatiza que “as notas que são classificatórias e medidas quantitativas têm um duplo sentido: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar”.

Para revertermos essa prática, de colocar o ‘fracasso’, a repetência do aluno em um ângulo mais evidente do que seus progressos, o caminho seria adotar estratégias como as da Escola da Ponte, em que “não tem aula, não tem turma, não tem série ou ano e, portanto, ninguém ali repete o ano assim como ninguém ali ‘passa de ano’. Crianças não vão ali para assistir aulas: vão para estudar e aprender” (PACHECO; PACHECO, 2014, p. 9). Em contrapartida, “professores não estão ali para dar aulas, mas para orientar, acompanhar, ajudar alunos a aprender. Professores não aplicam provas e, conseqüentemente, alunos não fazem provas, professores então também nem corrigem provas e nem dão notas.” (PACHECO; PACHECO, 2014, p. 9).

Entendemos que, nesse tipo de educação, segundo Libâneo (2004, p. 06), “o professor é a mediação docente pela qual ele se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas”. Nessa concepção de educação, o professor, certamente, não levaria uma

Sumário

aula preparada para lançá-la à classe, mas um projeto construído coletivamente com seus alunos e outros professores para ser desenvolvido em equipe. Nada é isolado, solitário, individualizado. Tudo é construído coletivamente com uma única e exclusiva intenção: “desenvolver as competências do pensar.” (LIBÂNEO, 2004, p. 5). Para isso, segundo esse autor, cabe ao professor:

[...] investigar como ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, diante de dilemas e problemas da vida prática. A razão pedagógica está também associada, inerentemente, a um valor intrínseco, que é a formação humana, visando a ajudar os outros a se educarem, a serem pessoas dignas, justas, cultas, aptas a participar, ativa e criticamente na vida social, política, profissional e cultural (LIBÂNEO, 2004, p. 5).

No entanto, as pesquisas em educação revelam que estamos caminhando na contramão. Toda sociedade é composta por pessoas que frequentaram a escola. E como pensam e agem grande parte dessas pessoas? Não pretendemos afirmar, aqui, que tudo o que ocorre em uma sociedade é de responsabilidade da escola, mas também é preciso que os educadores se percebam como agentes influenciadores, capazes de, a partir de suas aulas, transformar o pensamento alienado, limitado de seus alunos e não fazê-los andar para trás, regredir. É preciso parar de encontrar justificativas para o desajuste do sistema educacional que, em vez de incluir e oferecer condições para o aluno superar seus limites, acaba o excluindo de um processo efetivo de escolarização, enfraquecendo, assim, cada vez mais o desejo, a motivação do educando em frequentar a escola.

Sumário

Ao questionarmos a pedagoga da I1, sobre os inúmeros conflitos desencadeados na escolarização de Pedro, bem como os prejuízos causados na relação desse aluno com os docentes e sua família, a profissional afirma que:

[...] **o mal pra ele** é porque ele é uma criança que tem um conhecimento muito grande. Ele é uma criança de **escola nova** porque a nossa escola é tradicional. Se a gente for analisar, toda sociedade avançou, mas, a escola não. A gente continua dando aula no quadro negro [...]. As nossas disciplinas não eram condizentes à expectativa dele porque ele tinha um conhecimento de mundo grande. Os nossos conteúdos eram chatos (Ped. I1, 2017, grifos nossos).

Para essa profissional, o problema maior, de o ensino continuar alicerçado em um modelo de aulas tradicionais, concentra-se na falta de materiais mais evoluídos tecnologicamente dentro da escola:

A gente não tem uma lousa digital, aulas interativas que chamassem a atenção. Material mais avançado. Um suporte mesmo. Porque se você conseguir trabalhar com uma lousa digital, você pode trazer uma aula mais interativa, você pode expandir um mapa, você pode entrar dentro de um mapa, mostrar melhor as regiões, trabalhar o corpo humano, trabalhar de formas diferenciadas [...]. A dificuldade dele era com os cadernos, era o copiar, o transcrever, a monotonia do dia a dia. Por isso que eu acho que se ele estivesse numa escola particular que tem mais recursos, né, com mais material, de repente a escola seria muito mais fascinante pra ele (Ped. I1, 2017).

Sumário

Antes do advento da tecnologia, muitos profissionais alegavam que o trabalho escolar estava fadado ao fracasso, uma vez que lhes faltavam materiais e recursos para desenvolver um bom trabalho em sala de aula. No entanto, mesmo com a popularização tecnológica no Brasil (década de 1980 e 1990), no século XXI, é possível encontrar inúmeros docentes que ainda não conseguem se utilizar dessas ferramentas em suas aulas. A Prof. 4 também sugere que os desafios em trabalhar com Pedro estavam relacionando à falta de ferramentas ‘tecnologizadas’. Ao questioná-la sobre o uso da Internet atualmente pelos alunos: se eles frequentam o laboratório, fazem pesquisas, a docente respondeu:

É [...], no momento, assim, pros alunos, eles quase não tem acesso por causa que aquela sala de informática não tá funcionando. Mas a gente pede pesquisa em casa, a gente conversa com eles sobre informática (Prof. 4, 2018).

Com isso, concluímos que, inicialmente, a concepção de qualidade estava atrelada à falta dessas ferramentas. Assim, a escola sem Internet, sem computador, sem TV digital, sem projetor de multimídia etc. não era uma escola de qualidade. Atualmente, a maioria das escolas é equipada com esses recursos, entretanto nos falta a “excelência humana” (WERNECK, 2003, p. 48), pois,

[...] a verdadeira qualidade em educação depende dessa qualidade humana, desse ser humano adaptado aos tempos, capaz de lidar com todos os elementos da modernidade, refletir sobre eles, dialogar com eles, perceber as transformações deles no tempo e no espaço e, ainda, discernir, sobre a validade de cada um nos vários momentos do ato de ensinar e aprender (WERNECK, 2003, p. 48).

Sumário

Dessa forma, alguns professores restringem-se às aulas expositivas e atividades tradicionais que fizeram parte de sua escolarização há décadas, em que havia apenas a lousa e o giz disponíveis para ensinar. Alguns ficaram tão apegados ao modo como foram ensinados que acabam reproduzindo da mesma forma que lhes transmitiram e, assim, “o sistema de ensino realiza-se plenamente através da autoreprodução. O mestre tende a imitar o seu mestre. É por este motivo que a cultura escolar anda sempre mais atrasada do que as transformações culturais em outras áreas” (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 14). Por isso, Nóvoa (2007, p. 18) adverte que:

Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas a distância outras menos, mas nada substitui um bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover. É necessário que tenhamos professores reconhecidos e prestigiados; competentes, e que sejam apoiados no seu trabalho, o apoio da aldeia toda. Isto é, o apoio de toda a sociedade. São esses professores que fazem a diferença. É necessário que eles sejam pessoas de corpo inteiro, que sejam profissionais de corpo inteiro, capazes de se mobilizarem, de mobilizarem seus colegas e mobilizarem a sociedade, apesar de todas as dificuldades.

O professor não pode condicionar o ensino e a aprendizagem apenas às ferramentas tecnológicas, como se elas por si só bastassem, pois, “a Internet é generosa na oferta de informação. Basta clicar para repetir, até que a matéria seja compreendida. Tudo aquilo que um professor pode ‘ensinar’

Sumário

numa aula está plasmado, de modo mais atraente, na tela de um computador. Os professores do ‘futuro’ irão manter-se ancorados em aulas obsoletas servidas por lousas digitais ou irão atualizar-se?” (PACHECO, 2017¹⁴). Por isso, é fundamental que o professor esteja sempre preparado, “plugado” para fazer a ponte das informações que a Internet oferece com o conhecimento que o aluno busca na escola. “Isso exige uma velocidade de cada professor adaptada à exigência dos alunos [...] Nós não conseguiremos mudar os paradigmas escolares com os mesmos modelos de nossos avós”. Quem não se atualiza, fossiliza-se” (WERNECK, 2003, p. 58).

Todas as profissionais entrevistadas, da I1, afirmaram que as medidas tomadas, diante do fato de Pedro não realizar as atividades em sala de aula, foram as de convocar os pais de Pedro e encaminhá-lo à psicóloga. Entretanto, não souberam nos dizer quais foram os resultados das avaliações psicológicas, uma vez que não tiveram acesso aos relatórios. Assim sendo, depois da mudança de gestão, conforme já descrito, conseguimos obter esses relatórios e, diante de algumas contradições, entrevistamos as psicólogas que avaliaram Pedro. No primeiro relatório psicológico, realizado no ano de 2010, quando Pedro estava no 1º ano (com 6 anos de idade), consta que ele foi encaminhado à sessão devido à seguinte queixa da escola: “o aluno atrapalha a aula e se recusa a fazer as atividades.” Depois de entrevistar o pai de Pedro, que o acompanhou à sessão, e submeter o aluno a um teste de inteligência, a profissional emitiu o seguinte parecer:

[...]o aluno possui grande capacidade intelectual, aos 06 anos, no 1º ano sabe ler e escreve muitas palavras. P possui grande potencial intelectual e facilidade para expressar-se num nível superior ao de crianças para sua idade. O aluno foi submetido a um teste não-verbal de inteligência

¹⁴ Entrevista concedida via e-mail. Disponível em: <http://www.noticiasmagazine.pt/2017/jose-pacheco/>. Acesso em 9 abr. 2017.

Sumário

para crianças, e no momento em que foi avaliado, apresentou desempenho MUITO ACIMA da média esperada para crianças de sua faixa etária, sendo que seus escores situam-se no melhor nível de desempenho de crianças de 9 anos (Psico15 A, 2010, grifo da psicóloga).

Diante das intervenções, a psicóloga faz a seguinte recomendação:

Foi possível perceber, portanto, que a intervenção com o aluno P deve ser iniciada no contexto familiar, para que a mudança de comportamentos indesejáveis ocorra e se reflita no ambiente escolar, com muitas possibilidades ao aluno de desenvolver um elevado potencial (Psico A, 2010).

Em 2014, há dois relatórios realizados por duas psicólogas: um da Psico A, a mesma que avaliou Pedro em 2010; e outro da Psico B. No relatório da primeira profissional, consta a seguinte queixa da escola: “Dificuldades de aprendizagem e de socialização” (Psico A, 2014). Essa profissional se utilizou de vários testes capazes de avaliar a área intelectual, visomotora e o desempenho escolar de Pedro. Os resultados fizeram com que ela chegasse às seguintes conclusões: “Na área intelectual, o aluno encontra-se acima da média esperada para sua idade cronológica”. Na avaliação visomotora: “Pedro encontra-se na média esperada para sua idade.” Em relação ao desempenho escolar, a profissional utilizou-se de um teste psicométrico, cuja finalidade é avaliar a escrita, a leitura e a aritmética, de forma objetiva. Os dados do teste revelaram que:

15 As Psicólogas assinaram o TCLE e nos autorizaram a utilizar dados que possam contribuir com essa pesquisa. A I2 também tinha esses mesmos relatórios na pasta de Pedro e os deixou à nossa disposição.

Sumário

“P apresentou desempenho **abaixo da média** esperada para seu nível de escolarização em relação as três áreas de conhecimento avaliadas. Ressalta-se que o aluno faz trocas clássicas na escrita e na área da leitura apresenta regionalismos, porém estrutura bem as palavras (Psico A, 2014, grifo nosso)”.

Ao final do relatório, a psicóloga atribuiu à família a responsabilidade pelo comportamento de Pedro, em sala de aula, sugerindo que:

[...] a família busque **incluí-lo** em novos ambientes, lhe proporcione **atividades diferenciadas**, em que **conviva com outras crianças**, (suas atividades se limitam a jogos de vídeo game em horários liberados e ao contato familiar) para que assim possa ter um desenvolvimento mais saudável. A fim de trabalhar suas dificuldades na aprendizagem, sugere-se que o aluno seja encaminhado a Sala de Recursos (Psico A, 2014, grifos nossos).

No relatório da Psico B, também de 2014, não consta a queixa. Os testes foram realizados por meio de diálogos e desenhos, na Associação de Proteção à Maternidade e Infância (APMI). Os resultados possibilitaram, à profissional, as seguintes conclusões: “*P não apresenta nenhuma dificuldade em relação às atividades que são realizadas aqui na entidade, apresenta grande interesse durante as aulas de informática e esportes*” (Psico B, 2014). Ao final do relatório, a profissional emite o seguinte parecer:

Pedro é uma criança muito esperta e os problemas que vem apresentando estão relacionados a relação que P tem com sua família, a grande carência que sente, falta de carinho de afeto e atenção (Psico B, 2014).

Sumário

Ao analisarmos esses relatórios, de ambas profissionais, deparamo-nos com um paradoxo: se, em 2010, Pedro entrou na escola sabendo ler e escrever e, com apenas seis anos de idade, “apresentou desempenho MUITO ACIMA da média [...]” (grifo da psicóloga) (Psico A, 2010), o que houve com a escolarização desse aluno no decorrer dos cinco anos que ele passou na escola, se no próximo relatório, de 2014, a mesma profissional afirma que Pedro “apresentou desempenho ABAIXO DA MÉDIA esperada para seu nível de escolarização [...]” (grifo nosso)? Já no relatório de outra psicóloga consta que ele “não apresenta nenhuma dificuldade em relação às atividades que são realizadas aqui na entidade” (Psico B, 2014). Seriam essas atividades muito diferentes daquelas que Pedro costuma realizar na escola? A APMI seria um ambiente mais aconchegante do que a escola para Pedro? Mais abaixo, a partir da entrevista com a Psico B, veremos como as atividades, nessa instituição, são desenvolvidas.

Poderíamos pensar no pressuposto de que, diante das queixas da escola, as profissionais precisavam apresentar algum tipo de laudo que justificasse o comportamento de Pedro na escola e suas dificuldades de aprendizagem. Portanto, ambas as profissionais decidem responsabilizar a família, tanto pelo comportamento de Pedro, quanto pelas suas dificuldades de socialização e de interesse para realizar as atividades em sala de aula. Aqui, encontramos outro paradoxo: se na escola, em que há centenas de crianças, os profissionais não conseguiram fazer com que Pedro se socializasse, como se pode esperar que a família assumisse tal função, uma vez que há uma avó doente, um avô e um pai que passam a maior parte do tempo fora de casa – função perfeitamente normal para a classe trabalhadora brasileira - e uma mãe surda que encontra barreiras de comunicação em todos os ambientes da sociedade? Um dos objetivos da escola não seria o de socializar a criança?

Sumário

Diante dessas inquietações, e para não nos ancorarmos apenas em hipóteses, voltamos a procurar a Psico A e também a Psico B. Ambas, gentilmente, atenderam à solicitação e agendaram-se novos diálogos. Com a intenção de, primeiramente, chegar (Pesquisadora¹⁶ e a Psico A) à conclusão de que Pedro possui AH/S, analisou-se conjuntamente o parecer de 2010, realizado por ela, e alguns vídeos que fazem parte do acervo de dados da pesquisadora sobre Pedro. No primeiro vídeo, apresentado à psicóloga, Pedro, aos cinco anos de idade, está lendo fluentemente; no outro, ele está explicando o sistema solar, com muita propriedade, sendo que ele mesmo afirma, no vídeo, que aprendeu “tudo sozinho” por meio dos livros que sua mãe comprou, pois a escola ainda não havia trabalhado esses conteúdos. Ao lembrar-se da avaliação em que Pedro foi submetido, no ano de 2010, a Psico A afirmou:

É um teste de inteligência não verbal. O resultado do teste dele se situou acima da média. Ele é um autodidata. Eu posso te dizer assim, eu lembro do dia em que foi [...] né... é um teste de trinta pranchetas. Ele acertou todas as pranchetas. Então isso quer dizer que **ele gabaritou um teste, é um teste de raciocínio**. Eu lembro bem da aplicação dele, então, quando ele lia a prancheta, ele até **raciocinava em voz alta assim**, ele explicava o porquê era assim, e **era perfeito, era perfeito**. Então assim, eu questionava isso o tempo todo porque eu achava que havia realmente uma **dificuldade dos professores** em lidar com esse excesso de conteúdo que ele trazia. Eu avalio por essa época aqui (apontando para o relatório), aos seis anos, nessa época, ele apresentava, então se a gente for pegar esse conteúdo que ele mostrava pra gente aos seis anos de idade, sim, se você for avaliar aqui, ele tinha (altas habilidades). Eu acredito que ele tinha realmente uma [...] ele

16 Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, o que concedeu, junto à psicóloga, condições de avaliar um aluno.

Sumário

é uma criança com **altas habilidades** (Psico A, 2017, grifos nossos).

Virgolim (2014) explica que: a habilidade **bem acima da média** (grifo nosso) pode ser definida por dois ângulos: Habilidades Gerais e as Habilidades Específicas. a) *Habilidades Gerais*: compreende a habilidade verbal - área da linguagem; raciocínio verbal e numérico; relações espaciais, memória e raciocínio. *Habilidades específicas*: habilidade de adquirir conhecimento ou técnica, desempenhar uma ou mais atividades especializadas; consistem na habilidade de aplicar várias combinações das habilidades gerais a uma ou mais áreas especializadas do conhecimento ou do desempenho humano, como dança química, liderança, matemática, composição musical, administração etc. Virgolim (2014) entende que, quando Renzulli (2004) usa o termo 'habilidade acima da média', "ele se refere a ambos os tipos de habilidades, sejam gerais ou específicas, que deve ser interpretado como o domínio superior do potencial em alguma área específica" (VIRGOLIM, 2014, p. 585).

A partir dessa exposição, entendemos que Pedro apresenta ambas as habilidades, gerais e específicas, pois, além de sua facilidade em adquirir línguas, conforme já explanado anteriormente, ele apresenta outros domínios, como na área de cálculos, raciocínio, relações espaciais, entre outras potencialidades que veremos, com maior ênfase, nos relatos dos docentes da I2. O parecer emitido pela profissional, em 2010, de que Pedro apresenta desempenho 'acima da média', portanto, vem ao encontro do que Virgolim (2014) estabelece como traços marcantes de um aluno com AH/S, pois, segundo a autora, o termo 'acima da média' "se refere a pessoas que possuem a capacidade já desenvolvida ou o *potencial para desenvolver* habilidades em uma determinada área do desenvolvimento" (VIRGOLIM, 2014, p. 585, grifo da autora).

Sumário

Nesse sentido, entendemos que Pedro chegou à escola com algumas capacidades – como a leitura, o fascínio por áreas de Astronomia e cálculos - já desenvolvidas em sua casa, motivado pela sua mãe, com quem ele diz que aprendeu a ler. Entretanto, seu potencial, na escola, em vez de se elevar, decaiu, conforme descrito na avaliação da Psico A, analisada acima, e também no seu relato durante a entrevista:

Sim, muita dificuldade, muita dificuldades, né? Ele lia aos seis anos e mais tarde, lá no 5º ano ele passou a ter dificuldade na leitura. Sim, foi isso que aconteceu. É comportamental. Não seria uma dificuldade cognitiva que o Pedro teve [...] Ele teve talvez um **bloqueio**, não sei dizer o que era porque realmente eu não atendo ele de uma forma que eu possa avaliar, mas é comportamental. As questões comportamentais dele acabaram fazendo com ele tivesse [...] ele **regrediu**. Foi uma falta de motivação, eu acredito que sim, então, ele passou o 2º, o 3º, o 4º ano, talvez fosse o ambiente, né, que estava **bloqueando** (Psico A, 2017, grifos nossos).

O bloqueio, que a profissional se refere, pode estar relacionado à falta de duas condutas básicas que, em nossa visão, faltaram na escolarização de Pedro: a primeira é devido ao fato de suas AH/S não terem sido identificadas pela escola. Dessa forma, em vez de os professores trabalharem com estratégias para elevar ainda mais o potencial de Pedro, eles focaram nas dificuldades, ou seja, forçaram o aluno a fazer aquilo que ele não gostava - por se tratar de algo repetitivo para ele. Isso fez com que Pedro desenvolvesse tédio pelos conteúdos e repúdio pela escola. Pedro, portanto, deixou de ser estimulado e, em vez de progredir, ele regrediu, conforme ressaltado pela psicóloga. De acordo com Martins (2006, p. 14), “alunos com AH/S, por falta de atendimento, podem acabar por se igualar à média, usar seu potencial contra si mesmo ou contra o grupo social

Sumário

ou ainda, deixar que seu potencial se atrofie”. A identificação das AH/S de Pedro, portanto, ocorreu tardiamente e, sem dúvida, isso repercutiu negativamente em diversos anos de sua escolaridade, desencadeando sérios conflitos entre ele, a escola e sua família.

A segunda conduta, que faltou na escola, e que nos oferece indícios do bloqueio de Pedro, refere-se à transferência, ou seja, a falta dessa na relação de Pedro com alguns de seus professores. Ou podemos dizer ainda que houve a transferência, mas na sua forma negativa¹⁷, que terá como consequência a resistência¹⁸ do aluno pelo aprendizado/conhecimento. Santiago (2008) explica que fenômenos como a resistência, por exemplo, geram mal-estar e podem se manifestar, tanto por parte do aluno quanto do professor. No primeiro caso, verificamos quando o aluno não se abre para o mundo – ou seja, mostra-se avesso ao saber e ao professor; no segundo, quando o impossível da transmissão se manifesta pela perda do desejo de ensinar.

No decorrer do tratamento psicanalítico, “o analista deve saber manejar os sentimentos endereçados a ele, a fim de favorecer a cooperação do paciente com o tratamento e a elucidação dos motivos que o levaram a adoecer” (SANTOS, 2009, p. 25). Da mesma forma, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, o professor precisa saber manejar o comportamento/desejo, e porque não dizer o sentimento desse aluno, em relação ao professor e à aula, a fim de favorecer a cooperação/atenção desse aluno e, conseqüentemente,

17 “A transferência positiva é constituída de sentimentos amorosos, e a negativa é composta de sentimentos hostis e agressivos.” (SANTOS, 2009, p. 28). A autora explica que “no espaço da sala de aula, quando encontramos alunos dispostos a colaborar, a acatar as determinações do professor, tomamos esse motivo como indicativo da transferência positiva. A transferência positiva faz gerar no aluno amor, aceitação e respeito pelo professor. Entretanto, quando deparamos com alunos que se opõem ao professor, que desacatam as suas ordens ou que tomam a sua presença como amedrontadora, dizemos que estamos diante de uma manifestação de transferência negativa, a qual leva o aluno a odiar e a desrespeitar o professor” (SANTOS, 2009, p. 47).

18 “A resistência diz respeito às forças que, no paciente, se opõem ao processo analítico de tratamento” (SANTOS, 2009, p. 27).

Sumário

a efetivação de sua aprendizagem. Nessa perspectiva, e ao concordarmos com Santos (2009), trazemos algumas questões que entrarão em pauta a partir dessas reflexões aqui apresentadas: como (re)agirá o professor diante da demanda transferencial de seu aluno, já que, ao contrário do analista, não se encontra preparado para lidar com as manifestações da transferência e, muitas vezes, nem mesmo tem conhecimento da ocorrência desse fenômeno em sala de aula? De fato, o professor, diante de diversos entraves relacionais, os quais afetam drasticamente o processo de ensino e aprendizagem, entra em sérios conflitos, tanto com os educandos, quanto com ele mesmo, por não saber, na maioria das vezes, que atitude tomar frente a certos problemas. Contudo, precisamos compreender a importância de saber lidar com a transferência em sala de aula, pois “se detectada e trabalhada pelo professor, pode servir como um meio de captar o interesse e a dedicação do aluno para o que é ensinado” (SANTOS, 2009, p. 30).

Os cursos de licenciatura, de uma forma geral, possuem uma carga horária destinada à Psicologia (Psicologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento, entre outras denominações que variam entre as IES). Talvez esse fenômeno transferencial e outros fatores que atingem a relação professor/aluno, desencadeando múltiplos conflitos, mereçam maior atenção dentro dessas disciplinas. No entanto, é preciso enfatizar que, mesmo cercados por teorias elencadas durante a formação, não significa que o professor dará conta de trabalhar com todas as dificuldades que surgirão em sua sala de aula se ele não conhecer profundamente as necessidades de cada educando e se transformar em um autodidata, buscando constantemente novas soluções e estratégias para sanar tais dificuldades. Para tanto, é preciso nos atentar ao alerta de Pereira, M. (2013, p. 491), no que diz respeito ao risco que os educadores correm ao tentar subsidiar seus métodos de ensino focados apenas no que está posto em manuais, teses, receitas etc., pois,

Sumário

Tudo isso produz impotência, pois quanto mais professores encontram recursos, saberes, modos de atuar, experimentalismos e fórmulas bem sucedidas creditadas em manuais, teses e livros, ao confrontá-los com a sua própria atuação cotidiana, por vezes precária, menos eles se acham com potestade suficiente para exercer a sua arte. Em outros termos: quanto mais aparentemente hábil demonstra ser a prática do outro, menos apto o professor julga a sua própria; quanto mais mágica e ideal parecem ser as soluções dos manuais, menos bem-estar o professor tem ao deparar-se com o que faz (PEREIRA, M., 2013, p. 491).

Mais adiante, o autor faz a seguinte indagação: “por que a maioria dos professores tende a fugir da prática de muitos, das conversações e das exposições suas e de seus fracassos, sucessos, problemas e impasses? Por que a maioria tende a se refugiar nas gramáticas de saberes prévios?” (PEREIRA, M., 2013, p. 496). Muitas vezes, a partir do conhecimento prévio que a formação nos oferece, é preciso mergulhar mais profundamente em nossa intuição e, movidos pelo desejo e necessidade do nosso aluno, oferecer, a ele, aquilo que os livros, teses e manuais não trazem: direito à fala, com uma escuta que aproxime professor e aluno, pois, conforme vimos em Santos (2009), o aluno não separa aquilo que sente pelo professor daquilo que ele sente pela disciplina que o professor ministra. E, de acordo com Santos (2009, p. 29), “assim como o paciente sob resistência despreza as interpretações do analista, podemos dizer que o aluno, ao entrar sob o domínio da resistência, passa a desprezar as normas estabelecidas pelo seu professor ou até mesmo os conhecimentos por ele transmitidos”.

Dessa forma, se não houver afeto pelo professor, não haverá também afeto pelo que ele ensina. Nem sempre será possível encontrar soluções, para as dificuldades apresentadas pelos nossos

Sumário

alunos, nas teorias, nos livros, mas nos próprios alunos, a partir do contato mais direto e da escuta mais atenta, (re)conhecendo suas reais possibilidades e desejos. Voltando à análise do depoimento da Psico A, depois de sua argumentação, no que se refere ao declínio escolar de Pedro, apresentamos, então, o parecer da Psico B, realizado no mesmo ano, 2014, que afirma que “Pedro não apresenta nenhuma dificuldade em relação às atividades que são realizadas aqui na entidade”. Diante disso, e depois de uma longa discussão sobre a escolarização e o comportamento de Pedro na I2 (que serão descritos, logo mais abaixo), essa profissional conclui o seguinte:

É o ambiente. O ambiente não condiz com [...] ele espera muito mais do que aquilo ali. O adulto já tem essa dificuldade de prender a atenção, imagina a criança, né? Eu acredito que houve uma falha, eu acredito que o nosso sistema de ensino não está preparado pra essas situações e tem que haver uma certa inclusão, né, características diferentes das crianças, então pode ter havido uma falha [...] Acho que não é difícil da gente conseguir essa... por isso fica claro que o teu trabalho só veio a comprovar isso [...] Agora eu não estou mais na educação, mas era uma questão que a gente insistia muito assim para os professores que eles precisam abandonar esse tradicional eterno e começar a entender isso [...] as crianças, elas querem muito [...] e o trabalho do professor [...] quando você começa a lecionar, você tem que saber que vai passar por isso, tem que estar preparado para essas crianças que não seguem um padrão [...] é uma exclusão que existe. E como acontece né, são n casos assim que a gente vê que nas escolas, as crianças são excluídas, né, assim, por ter características, assim, a criança tem um tic, um tic, ela já é uma criança que naturalmente ela vai ter que ter uma dificuldade escolar porque ela tem um tic, então, o tic ali representa o que, uma criança com problema. Não é uma criança com problema. Então, ainda

Sumário

existe um pensamento muito cristalizado. E a frustração que é, que esses professores têm, a guerra que é travada com os professores quando você diz que não, não, ele não tem [...] então assim é, não, mas ele tem que ter, senão a psicóloga não presta né, porque a psicóloga não falou exatamente aquilo que eles querem ouvir, aí é encaminhado pro médico, aí o neurologista vai dizer a mesma coisa [...] eu já ouvi professor falando ‘ah, esse não é problema meu, não tem lugar pra ele na minha sala’, aí é assim um pensamento muito, muito muito cristalizado e recorrente (Psico A, 2017).

A Psico B, de imediato, também anuncia que Pedro não era um aluno problema, conforme a escola (I1) o descrevia. Vejamos:

A escola encaminhou Pedro para o Serviço de Convivência (SC) porque trazia como um aluno problema. Só que lá a gente não viu nada disso. Tanto que quando ele entrou, a gente teve uma conversa com a diretora e disse que não era o caso dele estar aqui (no SC) porque ele não apresentava problema, não apresentava nada. A escola simplesmente chegava assim e ‘esse aluno precisa de [...]’, como se fosse aula de reforço, só que lá não era aula de reforço. Era mais pra fazer dinâmica com eles. O SC é voltado pra crianças carentes que não tinham condições. Só que assim, quando a escola encaminha, a gente acaba tendo que receber por questões de que ‘ah, encaminhou tem que receber’. Só que a gente percebia quando não era necessidade da criança estar ali, sabe? Aí a gente acabou deixando ele (Pedro) ali [.]. Só que eu acho que na maioria dos casos que a escola trazia esses problemas pra nós, não era problema da criança, mas problema que vem da família, de tudo, contexto e a escola não sabe lidar com a criança. Não sabe lidar com esse tipo de criança. Que eu acho assim, as nossas escolas aqui não

Sumário

estão preparadas pra trabalhar, assim [...] eu entendo também que, às vezes, os professores não têm uma preparação, não são preparados pra trabalhar com crianças que eles colocam como problema e aí o que eles fazem, eles jogam pra frente. Crianças que tem problema de aprendizagem, crianças que, às vezes, precisam de uma atenção maior pra aprender. Que é assim, na escola você nunca vai ter [...] todas as crianças ali vão aprender da mesma forma. Tem criança que vai aprender mais rápido, tem criança que vai demorar mais. Ele (Pedro) não era um aluno problema. Ele era inteligente, muito inteligente. Matemática, cálculo ele fazia super rápido. O que a gente percebe muito era que ele gostava de computador para pesquisar e a avó não deixava. Não era só jogo, sabe? A gente não entendia porque os professores colocavam ele como um aluno problema. A gente nunca entendeu isso. Tudo o que ele fazia era muito bem feito. Ele não apresentava problema nenhum. Quando ele não gostava, a gente percebia que ele ficava demorando (nas atividades), mas é porque ele não gostava de fazer, sabe. No SC a gente trabalha as questões de dificuldades que a escola traz pra gente dos alunos. E ele não tinha que estar lá. Ele preferia ficar na casa pesquisando no computador que era uma coisa que ele adorava (Psico B, 2017).

Algo que se destaca nas informações da Psico B é que ela, em pouco tempo de convivência com Pedro, apresenta um conhecimento bem maior sobre esse aluno do que a escola que conviveu durante cinco anos com ele. Há vários aspectos que apresentam contradições entre os depoimentos dos professores e a avaliação dessa profissional. A escola acreditava que Pedro usava o computador apenas para entretenimento, como os jogos, por exemplo, e atribuía suas dificuldades escolares a esses jogos: “[...] falava dos jogos [...] Eu falava que era pra ela (mãe) tirar, deixar ele

Sumário

menos tempo” (Prof. 1, 2016). “[...] ele só queria desenhar os jogos dele. [...] ele ficava muito tempo no computador” (Ped. I1, 2017). Já, a psicóloga, que fez algumas visitas à família, entendia que Pedro utilizava o computador como uma ferramenta de pesquisa para adquirir conhecimentos: “*O que a gente percebia muito era que ele gostava de computador para pesquisar e a avó não deixava. Não era só jogo, sabe?*” (Psico B, 2017).

Quando ela diz “não era só jogo”, está se referindo a uma das principais queixas trazidas pela escola, ou seja, de que Pedro não se dedicava aos estudos devido ao excesso de tempo que passava jogando no computador. Queremos frisar também que a avó, muitas vezes, impedia Pedro de usar o computador sob orientação da escola. Não pretendemos exercer, aqui, o papel de advogados de Pedro, mas durante todo o tempo em que foi possível acompanhá-lo (2008-2018) dificilmente encontramos Pedro usando o computador para jogar. Na maioria das vezes, ele estava desenhando no *powerpoint* ou realizando pesquisas sobre temas diversos que o interessavam. Então, nesse sentido, podemos concordar com a Psico B, que também conhece a realidade familiar de Pedro, de que ele navegava, não apenas para jogar, mas para outros fins.

Enquanto a escola entendia que Pedro demorava demais ou não realizava as atividades escolares, porque apresentava problemas, a psicóloga entendia que: “Quando ele não gostava, a gente percebia que ele ficava demorando, mas é porque ele não gostava de fazer” (Psico B, 2017). Da mesma forma que a Psico A, a Psico B também concordou de que Pedro é um menino com AH/S:

Sim, como ele aprendeu a ler sozinho se a mãe é surda. Com certeza (ele tem altas habilidades). Lá (SC) ele se destacava porque ele era um aluno assim que fazia tudo o que a gente pedia. Lá trabalhavam não de forma 1+2, mas com objeto, fazer dividir tudo com objeto e ele,

Sumário

nossa, era o que ele se destacava. Conta, era uma coisa que ele adorava e ele sempre fazia rapidinho enquanto os outros ficavam lá e não conseguiam entender e ele fazia aquilo assim sabe, parece que não dava tempo dele nem pensar conta de dividir, de vezes, ele resolvia assim de cabeça (Psico B, 2017).

Apesar de os vários ordenamentos legais – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB/2013 (BRASIL, 2013); Lei da Inclusão (Brasil, 2015), entre outros – assegurarem o direito do aluno com AH/S receber atendimento educacional especializado, Pedro só começou a frequentar a SR no 5º ano, por um período muito curto, conforme relato dessa participante: “*Em 2014, foi feita a matrícula dele na SR*” (Ped. I1, 2017). Nesse ano, em 2014, Pedro estava no 5º ano, ou seja, concluindo essa etapa do EF. Ademais, o encaminhamento de Pedro à SR não ocorreu pelo fato de a escola ter ciência de suas AH/S, mas por outros motivos, tais como destacam essas participantes:

Na verdade, **ninguém queria ele** em sala de aula. Aí ele foi pra sala de recursos (Prof. 3, 2016, grifo nosso).

Às vezes, ele ia para sala de recursos porque o ambiente era mais **quietinho** (Prof. 4, 2016, grifo nosso).

Quando o Pedro foi pro 5º ano, eu assumi a SR. E ele com a (nome da professora do 5º ano), não tinham muita **afinidade**. Aí a (nome da pedagoga) falou assim, **vou colocar ele com você** [...]. Ele ficou na SR até o final do 5º ano (Prof SR, 2016, grifos nossos).

Sumário

Se Pedro foi encaminhado à SR por ser um aluno ‘indisciplinado’, porque ‘ninguém o queria em sala de aula’ ou porque era um ‘ambiente mais quietinho’, significa que a escola não respeitou o objetivo que se estabelece nas DCNEB/2013: “O objetivo deste atendimento é identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar recursos de acessibilidade e realizar atividades pedagógicas específicas que promovam seu acesso ao currículo” (BRASIL, 2013, p. 42). De acordo com Martins (2006, p. 18), “[...] a dificuldade em conhecer os traços que caracterizam o superdotado tem sido as causas de muitas resistências quanto ao atendimento destes alunos”. Com base em Freeman e Guenther (2000), Martin, Pedro e Ogeda (2016, p. 566) advertem que:

Identificar alunos com AH/SD é uma atitude imprescindível na medida em que, quando não são reconhecidos e estimulados, correm o risco de se adaptarem ao contexto rotineiro da sala de aula, deixando de desenvolver suas habilidades e, até mesmo, tornando-se desinteressados e frustrados.

Para concluir a entrevista, a Psico B reafirma que o problema não estava em Pedro, de não conseguir aprender, mas nas estratégias metodológicas da escola em lidar com o conhecimento dele. Para isso, segundo a profissional:

Tem que procurar o que a criança tem interesse, não tentar assim, ‘não, você vai escrever, você vai ler, você vai fazer isso’. Porque um professor não tentar buscar de que forma o aluno gosta de trabalhar? De tentar atrair o aluno pra dentro da escola? E não aquela cobrança. Falta dos professores resgatar isso assim de fazer com que o aluno goste de ir pra escola, que goste de estudar, é isso que a gente vê no SC, lá eles gostavam de ir. Porque lá não tinha aquela

Sumário

cobrança, aquela coisa, sabe? Eram coisas diferentes. Então ele gostava de ir lá. Porque eram atividades lúdicas. Nas escolas eu acho muito pobre a educação, na parte lúdica, tem, mas é muito fraco. A criança não se interessa, ela vai pra escola porque tem que ir, mas não é por interesse, por ir lá fazer coisa diferente. O Pedro não fazia as atividades **porque ele já sabia e se já sabe por que fazer de novo?** Ele se recusava a fazer como se fosse um pedido de socorro, assim [...] (Psico B, 2017, grifo nosso).

As atividades desenvolvidas no SC e a forma como se ensina e se aprende, nesse ambiente, talvez possam ser modelos a serem seguidos pelas escolas brasileiras, de fazerem com que tudo se torne menos monótono, repetitivo, devolvendo aos alunos a motivação e o interesse pelos estudos, conforme descrito pela profissional:

Lá no SC a gente não [...] **não são aulas**. Não é aula. É totalmente **diferente** da escola. Porque lá a gente não tem, **não é aula**, lá não tem papel, não tem caneta, não tem nada [...]. Lá, um grupo fica no esporte, outro grupo faz mais a parte de pintura, sabe [...] professor a gente chama de monitor, a gente **nem tem** carteira, lá não pode ter, não pode ser uma escola, tem que **fugir totalmente do que é a escola** (Psico B, 2017, grifos nossos).

A afirmação “*Fugir totalmente do que é escola*” (Psico B, 2017), em certa medida, revela que o modo como se vem ensinando na escola não parece ser um modelo a ser seguido por outras instâncias, mesmo que se trabalhe com os mesmos alunos dessa escola. E isso merece uma reflexão bastante profunda. O que se faz na escola que de seu modelo é preciso fugir? A maneira como essa profissional descreve as atividades no SC vem ao encontro das estratégias

Sumário

adotadas pela Escola da Ponte, descritas anteriormente, mas que vale a pena retomarmos aqui “não tem aula, não tem turma, não tem série ou ano [...]. Crianças não vão ali para assistir aulas: vão para estudar e aprender” (PACHECO; PACHECO, 2014, p. 9).

Ao examinarmos os pareceres, descritos pelas duas psicólogas, notamos que neles é possível se obter informações relevantes sobre o comportamento e rendimento escolar de Pedro. Contudo, em nenhum momento os docentes da I1 fazem alusão a esses relatórios. Todos enfatizam, apenas, que Pedro foi encaminhado à psicóloga, mas nenhum dos professores tinha certeza das recomendações das psicólogas, conforme se observa em alguns relatos dos docentes: “Ele foi pra psicóloga, foi a equipe pedagógica (que o encaminhou) [...] ele ia lá (na psicóloga)” (Prof. 1, 2016). Ao continuarmos a entrevista, perguntamos se havia alguma avaliação, algum diagnóstico, o que a psicóloga apresentou, se ela mandou alguma orientação, algum resultado? A resposta da docente foi: “Ele não deu continuidade, né? Foi poucas vezes. Na época não tinha sala de apoio/recursos” (Prof. 1, 2016). Já, segundo a professora do 5º ano: “Ele foi encaminhado pra psicóloga. Foi no ano que eu trabalhei com ele. Eu lembro só no finalzinho que daí a psicóloga encaminhou um relatório sobre ele, mas eu não lembro bem o que ela [...] que ela também faz um trabalho com a família, né?” (Prof. 5, 2016).

Podemos, portanto, concluir que os relatórios psicológicos nunca chegaram às mãos dos professores e nenhuma discussão foi efetuada em torno dos pareceres psicológicos. Ao examinarmos as atas dos conselhos de classe, encontramos, em boa parte delas, o nome de Pedro, mas nada que mencionasse os resultados e possíveis encaminhamentos da psicóloga. Vejamos algumas descrições:

Pedro faltoso, aluno muito esperto, inteligente, em atendimento psicológico (Ata, 2010);

Sumário

Pedro [...] são alunos com dificuldades na aprendizagem (Ata, 2012); Pedro incomoda frequentemente os colegas [...]. Trata mal a professora com palavras de alto calão (Ata, 2013); [...] alunos com dificuldades de aprendizagem: Pedro [...] (Ata, 2014); Pedro, com sete faltas, é indisciplinado, não realiza tarefa de casa, tem dificuldades em cumprir regras (Ata, 2014).

Ao seguirmos com a leitura, das atas, nelas, também não encontramos registros que denotem as AH/S de Pedro ou a intenção de algum tipo de estratégia pedagógica que faça alusão a uma nova prática, alguma dica interessante da equipe pedagógica, da direção ou de outros professores. É como se o registro das faltas do aluno, de seu mau comportamento e desinteresse pelas atividades servissem apenas como forma de prevenção sobre uma possível reprovação do aluno ou algo nesse sentido que possa isentar a escola de sua responsabilidade.

Dessa forma, questionamos-nos se de fato adianta uma intervenção quando o resultado pouco importa à equipe educadora? De acordo com Mrech (1999, p. 36), os atos de preconceções da realidade pedagógica revelam apenas posições preconceituosas, de ignorância e desconhecimento por parte daqueles que o realizam (professores, assistentes de direção, supervisores, coordenadores pedagógicos, assistentes técnicos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, psicanalista etc.). Atos que revelam que se ficou apenas na ação, na situação prévia, não se conseguindo captar o novo. Há, aqui, que se compreender que “qualquer intervenção, seja qual for o nível em que se situa, tem como esperança última, como objetivo ideal, a colocação de um ato [...] implicando um depois diferente do antes, operando uma mudança radical no sujeito” (KUPFER, 1999, p. 21). No contexto escolar, portanto, “privilegiou-se um olhar médico a respeito dos

Sumário

alunos, em vez de se enfatizar um olhar pedagógico. [...] Os alunos surgiram como os únicos responsáveis pelos seus problemas” (MRECH, 1999, p. 46). Desse modo,

[...] as discussões do ensino giram mais em torno de encaminhamentos patológicos – para quais profissionais da saúde o aluno deve ser encaminhado – do que encaminhamentos pedagógicos – o que nós, professores, poderemos fazer para aniquilar a dificuldade do aluno e entender de que modo cada aluno aprende? (MRECH, 1999, p. 46).

Nessa perspectiva, Pereira, M. (2013, p. 494) faz a seguinte pergunta: “que mais esperar de uma sociedade que produz educadores-*autômatons*, que recorrem impotentes aos manuais médico-pedagógicos que desconhecem o impossível de educar?”. Nesse sentido, o autor evidencia que:

É fundamental acordar desse torpor falacioso dos manuais médico-pedagógicos que, se bem ou mal os orientam, não podem determinar seus atos, nem impor aos docentes uma rotina acéfala mediante as urgências complexas e ambíguas da experiência. Para isso, não há preparação prévia suficiente, mas uma formação contínua e politizada, bem ao sabor dos acontecimentos ou insurreições do real (PEREIRA, M., 2013, p. 497).

A busca incessante por laudos (psicológicos, neurológicos, fonoaudiólogos etc.) tornou-se uma prática rotineira dentro das instituições de ensino. O laudo, muitas vezes, transforma-se em esperança de se poder (re)afirmar, por meio do diagnóstico, que o ‘fracasso’ do aluno está ancorado em um determinado distúrbio, tais como a disgrafia, dislexia, discalculia, disortografia e tantos

Sumário

outros ‘dis’. O diagnóstico, de certa forma, faz com que a escola se sinta um pouco mais aliviada e se exima do compromisso com a escolarização desses educandos, justificando que o aluno não aprende porque é ‘laudado’ e, portanto, está fora da ‘normalidade’ do ‘padrão’, conforme enfatizado pela psicóloga: “[...] é isso que a gente sempre fala pros pedagogos, que padrão, a gente tem que fugir disso... eles têm que abandonar isso de que qualquer coisa que não se encaixe é visto como um problema” (Psico A, 2017).

Para Vasques (2007, p. 32), a maioria dos professores apresenta uma grande dificuldade de olhar para o aluno como um ser singular e permitir que se deem outras significações e sentidos para a sua relação com o outro. Quando se trata de criança com problemas no desenvolvimento, a autora destaca que a escola e o professor podem oferecer ainda, “outras interpretações para seu aluno, interrogando sentidos que, muitas vezes, se cristalizam em função dos diagnósticos, classificações, avaliações etc.” e que “existe uma função estruturante, constitutiva, da educação que se estabelece a partir do lugar que se oferece ao Outro”. A autora enfatiza também que “as possibilidades educativas e de aprendizagem não residem, única e exclusivamente, nas condições inerentes ao aluno, mas despontam como possibilidades a serem construídas (ou não) a partir dos sujeitos e das instituições” (VASQUES, 2007, p. 32). Diante dessas constatações, parece-nos apropriado entender que todos nós professores, especialistas ou não, precisamos aprender a lidar com o aluno diferente, com condições peculiares de aprendizagem, sem nos apoiarmos tanto em diagnósticos, mas descobrindo com o próprio aluno de que forma ele pode aprender.

A seguir, damos exclusividade aos depoimentos de duas docentes (Prof^a 2 e Prof. 3), as quais trabalharam com Pedro no 2º e 3º anos do EF. A Prof^a 2 trabalhou com Pedro também na SR, quando ele frequentava o 5º ano, em 2014. Essas profissionais revelam suas diferentes estratégias de ensinar/avaliar, bem como a compreensão

Sumário

em relação ao desejo do educando e a sua fala, as quais interferiram diretamente no processo de aprendizagem desse aluno. Essas docentes, em vez de focarem nas dificuldades de Pedro, preferiram acolher e reconhecer seu potencial por outro ângulo, motivando-o e valorizando seu potencial, inclusive a oralidade. Seguem alguns fragmentos das entrevistas realizadas com essas profissionais:

Pedro comigo não teve problema, porque eu sabia como lidar com ele. Quando eu o chamava ‘Pedro venha aqui’, ele tinha, tipo assim um pouquinho de medo, sabe? [...] Ele tinha problemas na escrita, mas **oralmente** ele era um ótimo aluno, se expressava muito bem. E Ciências era a matéria preferida dele. Ele sabia, assim, coisas que eu não sabia ele sabia. Ele é muito inteligente. Tanto que nas aulas de Ciências **eu deixava ele explicar no meu lugar** porque **ele sabia coisas que eu não sabia**. De tanto que ele procurava, né? Eu acho que a mãe incentivava bastante com livros em casa (Prof. 3, 2016, grifos nossos).

[...] vamos dizer assim que o meu jogo de cintura de lidar com essas crianças é outro. Acho que eu já nasci pra isso, pra trabalhar com os difíceis. Eu soube cativar o Pedro, então, por exemplo, eu estava trabalhando Ciências, daí o Pedro adorava. Ele adorava Ciências, História, Geografia, quando chegava no Português, ele tinha que escrever e escrever pra ele cansava. Então, era caixa alta, eu deixava. Na aula de Ciências, **eu pegava o Pedro pra explicar na frente**, como ele era muito inteligente, eu falava ‘Pedro você vai explicar pros alunos, **vai me ajudar**’. Eu sempre dava oportunidade pro Pedro se sentir feliz na sala, porque se ele sabia tudo da matéria, então, eu falava: ‘você vai me ajudar’ (Prof. 2, 2016, grifos nossos).

Sumário

Em ambos os depoimentos, notamos uma inversão de lugares entre professor-aluno. As docentes, Prof. 2 e Prof. 3, ao entenderem que Pedro apresentava potencial para expor certos conteúdos, e também como uma forma de incentivá-lo aos estudos, sem hesitar, deixam seus lugares para ele e passam a ocupar o lugar desse aluno em sala de aula. Uma transferência de lugares. Uma demonstração de humildade, sensatez e segurança. Essas profissionais não precisaram impor sua autoridade, pois a autoridade está impressa nessas simples ações e, de acordo com Santos (2009, p. 39), “o professor torna vivo o saber transmitido, animando-o de uma autoridade legítima, que não é aprendida nos livros”. E, “às vezes, mal se imagina o que pode passar e representar na vida de um aluno um simples gestos do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo” (FREIRE, 2002, p. 47).

Enquanto Pedro explicava os conteúdos de Ciências, Geografia e outros, as profissionais o escutavam e o respeitavam. Assim, quando cada um voltou a ocupar seu lugar novamente, a relação professor-aluno já estava construída e fortalecida com respeito, afeto, cumplicidade e autoridade, de forma recíproca. O aluno não pretende decepcionar quem teve a coragem de oferecer, a ele, o seu próprio lugar. Por alguns instantes, a posição de Sujeito Suposto Saber não era mais ocupada pelo dono da aula - pelo professor - mas pelo aluno e isso o encorajava, o motivava, o incitava. E, certamente, nenhum aluno quer se arriscar e perder isso. Ao darem voz a Pedro, para explicar certos conteúdos, a mediação entre professor/aluno fora estabelecida como de fato se deve ser uma interação, ou seja, os dois lados usufruindo da fala, da palavra, pois “a palavra é mediação entre o sujeito e o outro, e ela implica na realização do outro dentro dessa mediação” (BRAUER, 1994, p. 310). Notamos que as diferentes estratégias e concepções

Sumário

dessas profissionais, Prof. 2 e Prof. 3, em relação àquelas utilizadas pelas demais docentes, influenciaram diretamente, tanto no rendimento do aluno, que, em alguns casos, pode ter se sentido acuado e entediado em sala de aula, por não conseguir corresponder aos anseios do professor, quanto no estado emocional do próprio docente, que acaba desenvolvendo, muitas vezes, um sentimento de impotência ou até uma raivosidade diante da situação diária vivenciada em sua relação com o educando.

De acordo com Bourdieu e Passeron (2009, p. 17) e “[...] o discurso pedagógico tradicional encontra-se, na sua óptica, totalmente desajustado da realidade porque não há adequação entre emissor e receptor”. Nessa mesma direção, Pacheco (2017¹⁹) questiona “que rigor e que exigência existem num modelo educacional no qual alunos do século XXI são ‘ensinados’ por professores do século XX, que recorrem a práticas oriundas do século XIX?”. O próprio autor responde: “Rigor e exigência existirão em escolas onde se dê a todos condições de acesso, e a cada um, condições de sucesso” (PACHECO, 2017).

Sobre os encaminhamentos de Pedro à psicóloga, à SR etc., a Prof. 3, explica: “sim, ele foi pra psicóloga, só que o caso dele não é de aprendizagem. Ele é muito esperto. Daquela turma, ele era o melhor” (Prof. 3, 2016). Diante de sua resposta retomou-se a questão da seguinte forma: se ele é inteligente, consegue explicar conteúdos de Ciências com mais segurança do que a própria professora, enfim, a que você atribui esse comportamento de Pedro com os outros professores? A participante explica que existem diversos tipos de professores e alguns, segundo ela, “levam apenas pelo lado da escrita”, ignorando a oralidade e deixando de avaliar o aluno em sua totalidade. Mais adiante, ela complementa que, ao dar carona a Pedro, visto que eram vizinhos, descobriu que ele foi aluno nota

¹⁹ Entrevista concedida via e-mail. Disponível em: <http://www.noticiasmagazine.pt/2017/jose-pacheco/>. Acesso em 09 abr. 2017.

Sumário

10 e que, inclusive ganhou uma viagem da I2. Diante disso, e com satisfação em sua voz, ela considera:

[...] então eu acho que não fui errada de passar ele, né? Porque o 3º ano é o ano que a gente tem para reprovar o aluno. É o momento da reprovação. [...] e eu não reprovei ele. Mesmo que lá no parecer tinha as partes que era sobre a escrita, eu relevei. Porque se uma pessoa que sabe oralmente tudo, né? Na verdade ele sabia toda a matéria. Dicionários quando eu dava pra ele, ficava, sabe [...] era uma alegria dar dicionário para ele, porque agora os dicionários vêm com ilustração (Prof. 3, 2016).

Ambas as docentes tinham conhecimento do desenvolvimento escolar de Pedro na I2, e relataram, com certa empolgação, o fato de ele ser considerado aluno bom de nota nessa escola. Então, questionamos a que elas atribuíam essa mudança, ou esse modo de se visualizar um aluno, ora em uma escola (I1) com defasagem e de repente, ao começar frequentar outra escola (I2), na mesma cidade, sendo uma tão próxima da outra, esse comportamento muda completamente, e ele passa a ser considerado aluno nota 10, as docentes justificaram da seguinte forma:

Na verdade eu dei aula pra ele no 2º ano. À tarde, ele foi aluno da professora (nome da professora do 1º ano). Ela não conseguia interagir com ele. Ela era muito estressada. Ela não conseguia interagir com ele de jeito nenhum. Não deu certo [...]. Quando o Pedro foi pro 5º ano, eu assumi a SR. E ele com a (nome da professora do 5º ano) não tinham muita afinidade. Eles não conseguiam fazer ele sentir gosto pela aula, sabe? Por que eles não vão buscar um conhecimento pra trabalhar com essas crianças? Por que não buscam um conhecimento diferenciado? [...]

Sumário

Para alguns professores ele era uma ferida, o Pedro, sabe? (Prof. 2, 2016).

Ele me respeitava e com os outros professores ele não parava nem na sala. Ele corria pro parque, mexendo sempre com flor, formiga, essas coisas. [...] as professoras não sabiam como lidar com ele. Eu acho assim, tem vários tipos de professores. E eles levam muito pelo lado da escrita e não pelo lado oralmente. [...] porque um dia ele vai aprender, um dia vai dar um instalô' e deu, né, e deu (Prof. 3, 2016).

Aqui, podemos destacar novamente a metáfora criada por Baccon (2005), do 'professor como um lugar' que, segundo a autora, é aquele que consegue "viver o seu estilo, pelo qual ele se endereça a alguém, em que ocupa a posição de sujeito suposto saber, sabendo fazer bom uso dessa posição. Só assim conseguirá trazer o aluno até ele." (BACCON, 2005, p. 36). Em nossa compreensão, aí residem as implicações de se provocar o desejo do aluno, tanto em aprender os conteúdos escolares, como o de fazer parte desse ambiente tão complexo para as crianças da idade de Pedro. No entanto, ao analisarmos os dados, percebemos uma grande dificuldade de o docente conseguir de fato construir o seu lugar, trazer e manter o seu aluno nesse 'lugar' porque, conforme destacam as participantes, Prof. 2 e Prof. 3, faltam entusiasmo e vontade de fazer a diferença para alunos iguais a Pedro.

O 2º e 3º anos foram as fases de escolaridade em que a família de Pedro menos recebeu reclamações sobre ele. No 2º ano, porque a professora, conforme visto anteriormente, declara que Pedro não apresentou problemas com ela. Já, no 3º ano, segundo depoimento da pedagoga da II:

Sumário

Ele tomou muito jeito, porque a professora dele era a professora (nome da Prof. 3), então, ela conseguia dominar ele e ele fazia tudo pra ela, no 3º ano. E ela sempre foi pequenininha, um cisco de gente, né? Mas era a professora que ele tinha medo, que ele respeitava, que ela conseguia impor autoridade nele. Então, no 3º ano a gente não teve dificuldade com ele. Ele passou tranquilo. O problema foi no 4º. Quando foi o momento em que temos que copiar, temos que estudar, temos que fazer a avaliação. Então, no 4º e 5º ano que começou a ficar mais difícil (Ped. II, 2017).

As descrições que a pedagoga faz, do comportamento de Pedro, em relação à Prof. 3, refletem a posição de Sujeito Suposto Saber em que o aluno colocou sua professora, ou seja, uma posição em que há amor endereçado ao saber. Esse saber nem sempre está associado apenas ao conteúdo, mas, principalmente, à necessidade do aluno (sua cultura, seu desejo, suas dificuldades, sua família etc.), pois ele acredita que o docente tudo sabe sobre ele. No entanto, quando o aluno percebe que o professor nada sabe sobre ele e, o mais grave, não está disposto a buscar saber, naturalmente, abre-se uma fenda nessa relação e o ensino/aprendizagem, ao invés de se tornar prazeroso, começa a virar um pesadelo, tanto para quem tenta ensinar como para quem tenta aprender, pois, na escola:

[...] não importa o conteúdo ensinado, o aluno acredita e confia no que o professor diz graças ao amor de transferência. Quando não ocorre o estabelecimento da transferência entre aluno e professor, ou seja, quando o aluno não supõe no professor um saber, a autoridade deste último fica questionada e será difícil estabelecer o respeito e o limite indispensáveis na relação educativa. Desse modo, pode-se supor que

Sumário

a situação de aprendizagem fica muito comprometida (SANTOS, 2009, p. 60).

Voltolini (2011) explica que o esforço de Freud, no campo pedagógico (embora não tivesse formação nessa área), era de “substituir a pretensão pedagógica de um *ideal educativo* por uma discussão sobre *as condições de possibilidades* de qualquer educação – o que é necessário acontecer para que haja uma educação?” (VILTOLINI, 2011, p. 11, grifos do autor). Uma das respostas a essa questão pode ser com base em Deleuze e Guattari (1977, p. 7), quando, ao analisar a obra de Kafka, eles enfatizam que “o Castelo tem entradas múltiplas”. Essa afirmação nos aproxima da ideia de que não há um só modo de ensinar, uma única direção pedagógica, haja vista, a escola é composta por seres humanos que aprendem de formas diferentes, e não por robôs que apenas obedecem a comandos. Descobrir a entrada, o canal de aprendizado de cada aluno, conforme fizeram essas duas profissionais, Prof. 2 e Prof. 3, com Pedro, é apenas uma das infinitas possibilidades existentes de se realizar uma educação escolarizada. No entanto, para isso, o primeiro passo é livrar-se da alienação pedagógica tradicional que tem conduzido educadores a uma única direção: ao fracasso, à impotência e ao amortecimento da sua prática educativa, visto que:

Os professores aprenderam a pensar tradicionalmente os seus alunos de uma determinada maneira. Eles aprenderam a tecer imagens, em seus cursos de formação, de como deveriam atuar. Imagens que eles acreditaram. Imagens que eles validaram como reais. O que eles não perceberam, ou perceberam e não puderam fazer nada frente a isso, é que os alunos estavam em outro lugar (MRECH, 1999, p. 24).

Sumário

Para encontrar esse lugar, primeiramente, é preciso enxergar cada aluno dentro de sua singularidade, senão continuaremos enxergando nossa sala de aula apenas como um espaço com carteiras empilhadas, com um amontoado de gente, com as mesmas características e necessidades. Essa visão resulta em estratégias unilaterais e homogeneizadoras fracassadas. A fala e a escuta também se tornam unilaterais e o aluno continua a escutar a palavra de um único indivíduo dentro da sala de aula, do professor. Na relação analista/analisante, conforme vimos, há o amor de transferência. Esse amor também pode estar presente na relação professor/aluno, pois, “mais do que o conhecimento, o que influencia o aluno a se dedicar ou não aos estudos é a relação transferencial com o outro (professor). [...] é o amor que torna possível a educação, seja ela de qualquer natureza” (SANTOS, 2009, p. 41). Nessa perspectiva, vejamos, a seguir, um relato que demonstra uma relação de respeito e afeto entre professor/aluno:

Ah, eu penso que [...] eu acho mais importante a parte emocional. Às vezes, eles fazem pra chamar atenção na sala. E aí quando você começa interagir de perto [...] que a criança vê, ela vai se desenrolar. Porque está faltando afetividade. Em casa, às vezes, os pais não têm tempo e a gente que trabalha com essas crianças, dá muita afetividade pra elas [...]elas abraçam, fazem carinho, eu fazia massagens nas mãos, sabe? você fica de perto com a criança e o que eles querem é isso, é o remédio. No Pedro eu senti que foi uma gota de remédio [...]. Ah, a história do Pedro me emociona [...]. Ele me abraçava assim, ‘professora (nome dela), mas eu te amo, mas eu te adoro’, sabe? Porque eu tive muita paciência com ele (Prof SR).

Cabe-nos, aqui, resgatar novamente a afirmação de Forbes (2004) de que “um alguém ama o outro pelo que o outro o provoca,

Sumário

o incita, o entusiasma, o diverte, o instiga”. Nessa mesma linha de raciocínio, podemos destacar também as palavras de Rubem Alves (2004, p. 34-35): “quando se admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência para aprender as coisas que o mestre sabe. Saber o que ele sabe passa a ser uma forma de estar com ele. Aprendo porque amo, aprendo porque admiro”. Podemos entender, por meio do depoimento da Prof SR, que o professor só consegue isso através da sua pessoa, do seu discurso e da sua ação de aproximação com intuito de descobrir o desejo, a necessidade de cada aluno. Baccon (2005, p. 36) salienta que “construir o lugar, também é ocupar o seu lugar no discurso”, portanto podemos inferir que alguns professores de Pedro não conseguiram “ocupar um lugar no mundo imaginário do aluno, ao qual se pode ou não amarrar-se um laço” (BACCON, 2011, p.139), entendendo que “o professor é mais aquilo que faz do que aquilo que sabe. E é mais aquilo que é do que aquilo que faz. Os professores ensinam o que são” (PACHECO; PACHECO, 2014, p. 22).

Ao refletirmos sobre essas considerações, compreendemos que de fato, se o professor, inserido nesse contexto educacional atual, não corresponde às expectativas de um verdadeiro ensinar, há que se pensar que, atrelado a esse comportamento, temos como pano de fundo a formação universitária. Não há como falar das práticas docentes sem estabelecermos uma correlação com o ensino superior e “já é tempo de os professores universitários da educação começarem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino” (TARDIF, 2000, p. 21). Evidenciamos, assim, que nesse processo todo de formação e preparação para docência está faltando “construir um saber de como se relacionar, de como agir com o inesperado, com o imprevisível [...]” (BACCON, 2005, p. 100). Para Mrech (1999), “não se trata de apenas levar aos professores um saber ou explicações de como eles poderiam ensinar mais e melhor. É preciso que seja alcançado algo da ordem da ética, do verdadeiro, que revele a

Sumário

realidade de cada escola em toda sua singularidade.” (MRECH, 1999, p. 26). A autora, ao discutir os efeitos do desejo dos professores nos cursos de formação, em relação a seus alunos, levanta as seguintes indagações: “Até que ponto os educadores conseguem levar os seus alunos a ter o prazer de aprender?” (MRECH, 1999, p. 53).

Para conseguir desenvolver o prazer de aprender, há que em primeiro lugar, apresentar o desejo de ensinar, ou seja, “se revelar com sujeitos desejantes aos seus alunos e não apenas como máquinas de ensinar” (MRECH, 1999, p. 53). Sabemos que nos dias atuais, muitas vezes, com uma sala numerosa, é muito difícil para o professor levar em conta a singularidade, as necessidades e o desejo dos educandos. Para que o aluno encontre sentido e significado em seu processo de escolarização, precisamos considerá-lo como sujeito de desejo que aprende e apreende a partir da figura e do lugar que o professor ocupa na relação com seu educando (BACCON, 2005; VOLTOLINI, 2011; MRECH, 1999;2005; KUPFER, 2005-2010).

Ao discorrer sobre os termos ‘apreender’ e ‘aprender’, implicados no processo de ensino e aprendizagem, Voltolini (2011, p. 33) explica que “apreender indica muito mais uma operação ativa, de ir lá e pegar algo no campo do Outro, do que receber passivamente algo do outro que me ensina”. E nesse processo, o educador precisa estar atendo aos modos de funcionamento psíquico dos aprendizes, os alcances e os limites de cada um, entendendo que, “ao produzir um ensino portador de sentido e conectado à realidade do sujeito-aluno, o professor está auxiliando-o a encontrar prazer na experiência de aprender” (VITORELLO, 2014, p. 102). E, a aprendizagem só poderá “se forem criados vínculos e esses vínculos não são apenas afetivos, também são do domínio da emoção, da ética, da estética” (PACHECO, 2017²⁰).

20 Fonte: Entrevista concedida via e-mail. Disponível em: <http://www.noticiasmagazine.pt/2017/jose-pacheco/>. Acesso em 9 abr. 2017.

Sumário

A Prof. 3, ao defender que a avaliação não deve focar apenas um aspecto da aprendizagem, destaca que enfrentou problemas com professoras da I1: “[...] eu sempre fiquei de ruim na história (risos), porque quando as pessoas estão há mais tempo do que a gente, eles sempre levam para esse lado, e eu era iniciante” (Prof. 3, 2016). Essa denúncia demonstra que a profissional encontrou resistência por parte dos colegas para expor seu modo de ensinar e avaliar, culminando no abandono dessa escola. Werneck (2003), ao descrever a sombra que, muitas vezes, toma conta do ambiente escolar, explica que o sombreamento é a situação de nebulosidade e de dúvida em que o estabelecimento de ensino se encontra, mergulhado em intrigas, lutas pelo poder, desconfiança entre os educadores e falta de ideal. O pessimismo é o clima predominante, com absoluta falta de metas e de perspectivas, não há entusiasmo, nem desejo de conquista. “O ambiente é triste e, sabemos, nenhuma equipe triste produz. Assim, a escola sombreada tem uma produtividade muito baixa” (WERNECK, 2003, p. 81).

Nessa direção, Pacheco e Pacheco (2014, p. 32) postulam que “antes de mais, há que conhecer aquele com quem interagimos, numa postura de diálogo, de aceitação, de autoconfiança e empatia”. É muito importante considerar tudo isso, porque uma escola sombreada e abatida renderá menos que outra, otimista que olha para frente e possui um corpo de docente detentor de grande vontade de acertar, que trata as pessoas como gente, sente o pulsar do ser humano nas suas dificuldades (WERNECK, 2003). Contaminados e tomados por essa sombra, os alunos passam a achar, sem saber as razões, que a escola é insuportável, chata, um lugar a ser evitado. Alguns preferem brincar com as formigas do jardim a ficar em sala de aula.

O envolvimento das professoras do 2º e 3º anos com a mãe surda e com a Libras

Além da atenção dispensada à escolarização de Pedro, essas profissionais, do 2º e 3º anos, conseguiram quebrar as barreiras comunicativas, de forma a tentar incluir, não só esse aluno, com condições peculiares de aprendizagem, mas sua mãe surda, que se comunica por meio da língua de sinais, sua língua natural ou língua 1 (L1). Ao informar sobre a participação da mãe na vida escolar de Pedro, a Prof. 3 relata que, nas reuniões de pais, a mãe sempre se fazia presente, mas ninguém se preocupava com a interpretação para a língua de sinais para que ela se inteirasse dos assuntos tratados nas reuniões. A profissional enfatiza que, agora estando na direção de outra escola, onde o irmão de Pedro estuda, já na primeira reunião, ela trouxe uma intérprete de Libras para mediar a comunicação entre a mãe com os demais participantes da reunião. “E aquele ano (na I1), ninguém se preocupou com isso”, ressalta a docente. Já, a Prof. 2, que já havia feito Curso de Libras, explica que: “Eu fiz um Curso de Libras [...]. Eu e ela (a mãe) nos entendíamos, em Libras, eu conhecia um pouco de Libras, a gente se entendia bem” (Prof. 2, 2016). Essas profissionais, por meio de seus relatos, demonstram que a inclusão não se limita em apenas inserir o aluno em sala de aula. A parceria com a família, independentemente da língua falada, deve ser ajustada para que não haja nenhum tipo de barreiras ou bloqueios na comunicação.

A partir das análises das entrevistas e dos materiais (atas, boletins, relatórios), dos anos iniciais do EF, temos o seguinte panorama em relação a Pedro: ele ingressou à escola, sem passar pela pré-escola, diretamente no 1º ano, sabendo ler e escrever; alguns professores o consideravam imaturo e indisciplinado, porque Pedro se recusava a executar as atividades rotineiras, principalmente relacionadas à escrita; de acordo com os relatórios psicológicos,

Sumário

Pedro, aos seis anos de idade, apresentava um desempenho similar ao de uma criança de nove anos de idade, ou seja, muito acima da média, no entanto, as queixas e os registros o denunciavam como um aluno com dificuldades de aprendizagem e, no 5º ano, Pedro foi encaminhado à SR, não por constatar que ele possuía AH/S e desenvolver seu potencial, mas porque o aluno atrapalhava a aula, entre outros motivos.

Concluimos, em primeira instância, que, se Pedro era um problema para a escola, nesse período, provavelmente, com sua transição para o 6º ano, ele se tornaria ainda mais problemático. Sabemos que a transição dos anos iniciais para os anos finais do EF, normalmente, provoca conflitos e traz desafios para a adaptação dos alunos, uma vez que eles terão um professor para cada disciplina e aulas com duração diferentes daquelas dos anos iniciais. A partir dessas considerações, vejamos as primeiras informações obtidas pela equipe pedagógica, direção e professores da I2, as quais foram transmitidas pela I1, referente a Pedro. Iniciamos com o depoimento de uma das pedagogas que, no ano em que Pedro ingressou ao 6º ano, exercia a função de vice diretora da I2:

O que eu lembro é que a gente tinha um pré-conceito dele, sabe? Segundo relatos dos professores (da I1) é que ele era assim um aluno muito **fraco**. E aí o que a gente resolveu com a outra pedagoga, como tinham já essas questões, a gente não comentou com os professores. Os professores não conheciam o Pedro como nós não conhecíamos ele, né? Ai o que a gente fez, não comentou com os professores sobre esse **problema** que ele vinha trazendo desde o 1º ao 5º ano. Aí deixamos passar o 1º bimestre. Depois disso, fomos perguntando pros professores ‘como é que tá o Pedro?’ ‘Não, mas o Pedro vai bem, por quê? Ele tem algum problema?’ Isso eu me lembro muito bem. Eu disse ‘não, eu só queria saber do Pedro’, mas não contei bem porque, né? Aí os professores começaram a elogiar o

Sumário

Pedro. Que ele era um aluno interessado, que ele gostava de ler [...] Ele veio rotulado como um **aluno fraco**, mas aqui isso não foi detectado (Ped. I2, 2017, grifos nossos).

Diante dos supostos problemas de Pedro, na I1, a equipe pedagógica, juntamente com a direção, resolveu não repassar aos professores, que iriam trabalhar no 6º ano, as informações trazidas pela I1, conforme poderemos ver no relato da professora que trabalhou com a disciplina de LP, no 6º e no 7º ano, com Pedro:

A princípio, eu vou falar da expectativa que a gente tinha. Você sabe que a nossa cidade é pequena e a gente ouvia falar que o Pedro era isso, porque Pedro era aquilo. Falaram das questões **comportamentais**, que ele era **indisciplinado**, que ele **não copiava**. A conversa foi informal com intuito de me prevenir quanto ao aluno. Apesar de ser uma coisa ruim, que a gente não deve ter um pré-conceito antes de conhecer o aluno, a gente ouvia bastante e eu achava assim, que ele era aquele **terrorzinho** mesmo, como a gente ouvia por aí (Prof. P, 2017, grifos nossos).

Tendo em vista que há professores que pertencem tanto à rede municipal quanto estadual, as informações sobre Pedro chegaram à professora de Português, por meio de uma dessas pessoas que atuam em ambas as escolas. As informações, a seguir, são da diretora que assumiu a gestão na metade de 2015, época em que Pedro estava no 6º ano. Antes dessa profissional assumir a direção da I2, ela trabalhava na SR de uma outra escola. Ela relata que, ao final de 2014, antes de Pedro iniciar no 6º ano, a pedagoga da I1 a procurou para ver a possibilidade de Pedro continuar frequentando a SR nessa escola, uma vez que na I2, em que ele estava matriculado, não havia SR. Segue seu depoimento:

Sumário

Eu tive contato com os professores dele porque eu trabalhava com SR, no início de 2015, e o Pedro veio com indicação de SR, do 5º ano. Depois eu assumi a direção na metade de 2015. Só que a gente fez uma investigação, optamos por esperar a adaptação dele no 6º ano pra ver se realmente ele precisaria e acabou que não precisou. Assumi a direção em julho, mas eu já tinha conhecimento dos problemas do Pedro. Quando ele foi para ser aprovado pro 6º ano, os professores procuraram por mim, pra que eu pudesse atendê-lo na SR porque ele foi encaminhado como um aluno problema (DAI2, 2017).

No primeiro contato com essa profissional, em 2015, quando fomos coletar sua assinatura, no termo de autorização para entrar na I2, uma vez que ela era a diretora, explicamos o objetivo da pesquisa e ela mencionou a seguinte frase: “você irá encontrar um divisor de águas entre a escolarização de Pedro na I1 em relação à I2”. Até o ano de 2017, momento em que conseguimos realizar a entrevista com ela, ficamos a pensar o que ela realmente queria dizer com isso. Então, durante a entrevista, a questionamos sobre o que ela estava se referindo e ela afirmou:

A essa experiência que tive, né? Dessa solicitação que ele fosse atendido em SR, como um aluno **problema** e, na verdade, conversando com a pedagoga que o recebeu no 6º ano, como eu te disse, a gente optou por esperar e ele não apresentou problemas. Pelo contrário, os professores elogiavam muito a atenção dele, o desempenho dele em sala de aula. Então todo aquele relatório que veio da escola, do 5º ano dele, não condizia com os fatos que a gente observava no 6º ano. Inclusive a prof^a de LP achava, assim, ele era o **aluno prodígio** dela, pelos termos que ele usava, pelo vocabulário, tanto que hoje ele tá no 8º ano e nunca foi observado nenhum

Sumário

problema nele. E ele nunca foi pra SR. Nunca houve necessidade (DAI2, 2017, grifos nossos).

A estratégia da equipe pedagógica e da direção, da I2, parecem muito responsável, visto que evitaram que os professores, antes mesmo de construírem algum tipo de laço com **P**, já criassem uma imagem negativa do aluno, pelas informações prévias que poderiam resultar somente conflitos na relação professor-aluno, assim como na I1. De acordo com Mrech (1999, p. 14), “discurso pedagógico tece posições simbólicas e imaginárias prévias para o professor. Posições de onde ele parte para analisar os seus alunos [...]”. Essa autora assegura também que os discursos preconcebidos, “antes de observar como o aluno estrutura o seu raciocínio, o professor já está às voltas com um procedimento de encaixe, tentando vê-lo como aluno normal, com distúrbio de aprendizagem ou com algum tipo de deficiência” (MRECH, 1999, p. 43).

Ao questioná-las a que elas atribuem essa diferença de concepção das instituições em relação a Pedro, a sua falta de interesse pelos estudos na I1 e essa motivação toda na I2, as profissionais explicam que: “Eu acho que é [...] talvez **pela mãe dele ser surda**. Eles acham que ele não acompanharia [...] eu não sei, um estereótipo” (Ped. I2, 2017).

Eu imagino que não houve estímulo pra aprendizagem dele. Porque o que acontece nas salas do ensino regular, muitas vezes, é que eles são tratados todos da mesma forma. Então aquela motivação toda que ele tinha, de repente ele entrou numa turma que voltou lá no início da alfabetização, naqueles trabalhos que pra ele não tinha interesse e ele foi se fechando. Tudo aquilo que ele via como superinteressante, lá aos 6 anos, passa a ser uma coisa chata, né? Ir pra escola, participar dessas atividades pra ele deve ter... ele deve ter perdido o interesse nisso.

Sumário

E eu acho que ele foi **tachado até por ser filho de uma mãe surda**, né? É um **rótulo por ele ser filho de surda** (DAI2, 2017, grifos nossos).

A partir das considerações dessas profissionais, é possível indicarmos a hipótese de que as potencialidades, as AH/S de Pedro não foram reconhecidas e desenvolvidas, pela I1, uma vez que, na limitada visão de algumas pessoas, os filhos de pais surdos não podem ser capazes, visto que há uma pessoa ‘deficiente’ na família e, no caso de P, essa pessoa é a sua provedora. Já para a professora de Português, as dificuldades da I1, em lidar com Pedro, estão associadas ao fato de que:

[...] de repente ele não estava se sentindo bem naquele ambiente. O professor não estava sabendo aproveitar o que ele tinha para oferecer [...] Eu acho que, de repente, tinham coisas que ele não fazia e que nem eram tão importantes, mas que de repente eram, sei lá, meio que obrigado a fazer. Acho que de repente mudar a metodologia, trazer algo mais atraente, de repente faltou isso. Se aquilo não estava sendo atraente pra ele, ele ia fazer outras coisas (Prof. P, 2017).

Mais adiante, essa profissional faz também o seguinte relato:

Eu fiz uma avaliação [...] porque eu entrego as avaliações pros meus alunos, eu deixo eles levarem pra casa, não tenho nada contra isso. Eu não sei como que chegou aos professores lá do fundamental 1, que ele tirou dez em Português, com nota máxima, ou quase lá, e a professora do fundamental 1 tava questionando o meu jeito de avaliar, que ela achava impossível ele ficar com uma nota naquelas em LP, pelo o que ela tinha

Sumário

trabalhado com ele. Mas eu sempre avalei ele da mesma maneira que os outros [...] não que a gente avalei só pela nota, é como te falei, o vocabulário dele que é muito elevado, ele tem uma linguagem mais culta, ele conhece palavras diferentes dos alunos que são da idade dele, é um linguajar bem mais avançado, mas eu fui assim questionada, as palavras eram ‘como que o P tirou uma nota dessas, que tipo de avaliação essa professora está fazendo?’ Mas, não era só na minha disciplina que ele ia bem. Ciências ele amava. Olimpíadas de Matemática é uma coisa Nacional, não é só eu ali que estou avaliando ele ou só o professor de matemática (Prof. P, 2017).

A profissional acredita que a avaliação ou o resultado dela chegou aos professores da I1 por intermédio da mãe de Pedro, com a intenção de “se gabar mesmo, ‘olha ele está indo bem’” (Prof. P, 2017). Ao analisarmos os boletins do 6º, 7º, 8º e 9º anos, observamos que, de fato, Pedro deu um salto significativo se comparados aos boletins do 4º e 5º anos. E isso deve ter sido motivos de muito orgulho à mãe, tendo em vista às preocupações que o percurso escolar de Pedro lhe causou em alguns anos de escolaridade na I1. Vejamos, a seguir, os boletins de Pedro: primeiramente, dos 4º e 5º anos e, na sequência, dos anos finais, na I2:

Quadro 5: Boletim escolar do 4º ano, 2013²¹

Disciplina	1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre		Total	Média	Resultado
	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Faltas	Final	Final
ARTE	7.5	3	7.5	20	8.1	6	8.2	4	33	7.8	
CIENCIAS	7.3	3	5.0	20	6.0	6	6.0	4	33	6.0	
EDUCAÇÃO FISICA	7.0	3	7.0	20	8.0	6	8.0	4	33	7.5	
ENSINO RELIGIOSO	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
GEOGRAFIA	6.0	3	5.5	20	6.0	6	6.8	4	33	6.0	
HISTORIA	6.0	3	7.7	20	6.0	6	7.0	4	33	6.6	
LINGUA PORTUGUESA	6.0	3	4.8	20	6.0	6	7.2	4	33	6.0	
MATEMATICA	6.5	3	6.0	20	7.8	6	6.7	4	33	6.7	

Resultado Final: Aprovado

Fonte: Acervo documental da escola

21 Pelo sistema da escola, as avaliações do 1º ao 3º anos ocorreram por meio de pareceres. Somente nos 4º e 5º anos o aluno recebeu boletins com resultados das avaliações.

Sumário

Quadro 6: Boletim escolar do 5º ano, 2014

Email:
 Ensino: Ensino Fundamental Ano Letivo: 2014
 Curso: ENSINO FUND.1/5 ANO-SERIE 5º Ano

Data Início do Período: 10/02/2014
 Manhã

Data Final do Período: 19/12/2014
 Turno: A

Disciplina	1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre		Total	Média	Resultado
	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Faltas	Final	Final
ARTE	9,0	4	7,3	7	8,0	2	9,1	1	14	8,3	
CIENCIAS	7,5	4	5,5	7	7,4	2	5,4	1	14	6,4	
EDUCAÇÃO FÍSICA	6,0	4	6,0	7	7,0	2	7,0	1	14	6,5	
ENSINO RELIGIOSO	--	--	--	--	--	--	--	--	--		
GEOGRAFIA	8,1	4	4,4	7	5,7	2	8,0	1	14	6,5	
HISTORIA	4,5	4	4,8	7	7,3	2	7,2	1	14	5,9	6,0
LÍNGUA PORTUGUESA	5,2	4	4,0	7	5,5	2	6,7	1	14	5,3	6,0
MATEMÁTICA	5,1	4	6,4	7	4,8	2	4,5	1	14	5,2	6,0

Resultado Final: Aprovado

Fonte: Acervo documental da escola

Quadro 7: Boletim escolar do 6º ano, 2015

LEI 11.053/2005
 Ensino: Ensino Fundamental Ano Letivo: 2015
 Curso: ENSINO FUND 6/9 ANO-SERIE 6º Ano

Data Início do Período: 10/03/2015
 Tarde

Data Final do Período: 19/02/2016
 Turno: A

Disciplina	1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre		Total	Média	Resultado
	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Faltas	Final	Final
ARTE	9,2	0	9,4	1	9,6	1	10,0	0	2	9,5	
CIENCIAS	8,3	0	7,7	1	8,8	0	7,5	1	2	8,0	
EDUCAÇÃO FÍSICA	8,0	1	9,0	0	9,2	0	9,0	0	1	8,8	
ENSINO RELIGIOSO	OP	0	OP	0	OP	0	OP	0			
GEOGRAFIA	8,8	0	10,0	0	10,0	2	9,7	0	2	9,6	
HISTORIA	9,7	0	9,7	0	9,8	0	10,0	1	1	9,8	
LÍNGUA PORTUGUESA	9,3	0	9,5	0	9,5	1	8,8	0	1	9,2	
MATEMÁTICA	9,1	0	9,9	0	10,0	0	7,6	0		9,1	
L.E.M.-INGLES	10,0	0	10,0	0	9,6	0	10,0	0		9,9	

Resultado Final: Aprovado

Fonte: Acervo documental da escola

Quadro 8: Boletim escolar do 7º ano, 2016

Curso: ENSINO FUND 6/9 ANO-SERIE
 Organização: 7º Ano

Turno: Tarde
 Ano Letivo / Época: 2016

Turno: A

TOTAL DE HORAS: 800		APROVEITAMENTO / ASSIDUIDADE									
ÁREA DO CONHECIMENTO / DISCIPLINAS	1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre		MA	MF	Total Faltas
	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Nota	Faltas			
BNC - ARTE	9,0	0	9,9	1	9,7	1	9,6	1	9,0	9,0	3
BNC - CIENCIAS	8,0	0	7,8	2	10,0	1	7,4	5	8,2	8,2	8
BNC - EDUCAÇÃO FÍSICA	9,6	0	10,0	0	8,5	0	8,6	3	9,1	9,1	3
BNC - ENSINO RELIGIOSO	OP	0	OP	0	OP	0	OP	0	OP	OP	1
BNC - GEOGRAFIA	9,1	0	8,9	3	7,7	0	8,8	4	8,6	8,6	7
BNC - HISTORIA	9,5	0	8,8	1	7,6	0	7,8	3	8,4	8,4	4
BNC - LÍNGUA PORTUGUESA	8,1	0	10,0	2	9,0	0	8,1	8	8,8	8,8	10
BNC - MATEMÁTICA	9,5	0	8,7	0	9,5	0	8,2	2	8,9	8,9	2
PD - L.E.M.-INGLES	8,9	0	8,1	1	8,7	0	7,5	6	8,3	8,3	7

Total Geral de Faltas / Horas Aula: 45

Percentual de Frequência no Final do Período Letivo: 95,31 %
 Resultado Final: Aprovado

Fonte: Acervo documental da escola

Sumário

Quadro 9: Boletim escolar do 8º ano, 2017

Disciplina		1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre		Total	Média	Resultado
		Nota	Faltas	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Faltas	Final	Final
ARTE		8,9	0	6,7	3	6,8	0	7,1	0	3	7,3	
CIÊNCIAS		8,1	0	7,6	5	9,3	0	6,8	3	8	7,9	
EDUCAÇÃO FÍSICA		8,9	1	9,0	1	8,1	0	7,5	1	3	8,3	
GEOGRAFIA		8,5	1	7,9	3	7,5	0	6,6	0	4	7,6	
HISTÓRIA		8,5	0	9,7	1	7,6	0	9,3	1	2	8,7	
LÍNGUA PORTUGUESA		8,6	0	8,8	0	7,4	1	7,9	2	3	8,1	
MATEMÁTICA		8,3	1	8,9	7	8,8	0	9,8	1	2	8,9	
L.E.M.-INGLÊS		8,0	0	8,9	1	7,4	0	6,5	1	2	7,7	

Resultado Final: Aprovado

Fonte: Acervo documental da escola

Quadro 10: Boletim escolar do 9º ano, 2018²²

Disciplina		1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre		Total	Média	Resultado
		Nota	Faltas	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Faltas	Final	Final
ARTE		9,3	0									
CIÊNCIAS		9,1	0									
EDUCAÇÃO FÍSICA		8,1	0									
GEOGRAFIA		8,8	0									
HISTÓRIA		9,1	0									
LÍNGUA PORTUGUESA		8,5	0									
MATEMÁTICA		7,2	0									
L.E.M.-INGLÊS		7,3	0									

Resultado Final:

Fonte: Acervo documental da escola

Cabe-nos ressaltar, também, que a suposição da professora, de que a própria mãe mostrou a avaliação de Português de Pedro à I1, pode ter ocorrido justamente como uma maneira de a mãe tentar mostrar à escola que a negligência tinha sido dela (da escola) que não valorizou as reais capacidades de seu filho e que ele não era 'o problema' que, por tanto tempo, tentaram convencê-la. Essa mãe, juntamente com Pedro e seus pais (avós de Pedro) passaram por momentos de muitos conflitos e angústia por não saberem como agir diante das inúmeras queixas da escola (I1), conforme já destacado anteriormente.

A visão da comunidade escolar da I2 em relação a Pedro e suas estratégias para com ele trabalhar

Diante da curiosidade e da ânsia de Pedro por desafios, vejamos, a seguir, como os professores da I2 visualizaram-no e o que fizeram para aproveitar suas potencialidades nas aulas:

²² Do 9º ano, tivemos acesso às notas apenas dos primeiro bimestre, visto que a coleta de dados, na I2, foi encerrada nesse período.

Sumário

O fato de a gente não ter comunicado aos professores, dessas possíveis dificuldades dele, o fato também dele ter vários professores, um professor pra cada disciplina, no 6º ano, ele já tem uma visão diferente daquele que estava acostumado até o 5º ano. Os professores foram **motivando**, foram **conhecendo o desempenho dele**, e ele foi [...] deve ter despertado nele esse interesse novamente pela escolarização. A prof.^a de LP é uma professora que trabalhou com ele no 6º ano, é uma pessoa muito motivada, ela fazia muitas **atividades de dinâmica** nessas atividades ela pode perceber o bom desempenho dele na leitura, na escrita, **na verbalização**, porque ele fala com um vocabulário muito preciso, muito bom (DAI2, 2017, grifos nossos).

Ele é um bom aluno. Nunca tive problema. Ele gosta muito de História. Ele faz leitura além da sala de aula e **participa** bastante da aula. Ele tira notas muito boas. Em História ele sempre vai além do que eu estou explicando em sala de aula. Então, normalmente, quando eu começo o conteúdo, ele já leu o livro dele e ele já **comenta**. Ele falou que ele gosta muito de ler revistas. Ele faz muito mais do que o restante da turma, que fica só ali, parada, esperando. Ele consegue **dar a opinião dele** no texto, então, ele escreve bem. Ele consegue argumentar as coisas assim. Se ele for explicar pra mim hoje o ciclo do ouro, ele **argumenta** todo o contexto que acabou acontecendo, então ele tem argumentos para escrever. Ele consegue fazer tanto **oral** quanto escrito. E quando eu estou explicando, eu gosto que eles **participem** que eles **comentem** (Prof. H, 2017, grifos nossos).

Quando ele chegou na sala foi muito surpreendente, porque eu trabalhei LP com ele, então a linguagem que ele tem é uma linguagem extraordinária pra um filho de uma pessoa surda. Ele ia muito bem na minha matéria. Se

Sumário

você for olhar no histórico dele, ele foi aluno bom de nota, ele tinha assim notas muito boas, não só em LP. Ele ia à biblioteca e lia revistas ‘Mundo Estranho’. Ele era apaixonado por aquilo, então ele sempre estava lendo. Ele era muito curioso, assim, eu conversava muito com outros professores, **muito curioso com coisas científicas** [...]. Ele tem um nível intelectual mais elevado do que outros alunos. Ele pega as coisas muito rápido e olhe que nem sempre ele está prestando atenção, nem sempre ele fazia tudo o que os outros colegas estavam fazendo [...]. Ele sempre é o último a sair da sala e ficava me esperando, sempre me contando alguma coisa. [...] eu procurava **dar atenção pra ele**. Eu sempre **perguntava da casa**, tudo, **da mãe**, como era, **se estava tudo bem?** [...]. Ele é aquela **criança que lê e ri sozinho** ali, sabe? Fiz várias atividades e ele se saiu muito bem, atividades de apresentar **oralmente**. Uma vez, eles tinham que simular um noticiário **falado**, não escrito, ele se saiu muito bem. Ele fez algo muito **divertido**. Muito **bacana**. Ele não é tímido. Ele não tem vergonha de ir lá na frente **falar**. Ele tem um intelecto muito bom. As ideias que ele tem são geniais, são geniais, são muito boas. A questão ortográfica pra mim, como professora de LP, é a menos importante. Um aluno que escreve errado pode consultar um dicionário, o celular, o Google, em todos os lugares. Agora, quando o aluno vem me dizer: ‘eu não tenho ideias, professora’, aí é preocupante. Eu acho que é a coisa mais preocupante que tem. Porque é muito difícil inserir a ideia, interpretar alguma coisa, que não é o caso do Pedro (Prof. P, 2017, grifos nossos).

No 7º ano ele sofreu um pouco, porque começa com expressões, equações e tem que seguir uma sequência. Ele chegava na resposta final, **fazia tudo de cabeça**. Ele não segue os passos, ele calcula mentalmente. Ele é muito bom. **Ele é ótimo**. Muito bom em matemática, tanto que ele

Sumário

foi para as **Olímpiadas**. Ele tem um pensamento [...] o raciocínio lógico dele é muito bom. Uma criança com raciocínio lógico bom é muito fácil de ir bem em matemática. As notas sempre foram boas, nunca foram notas baixas. Tarefa ele quase nem levava porque ele fazia tudo na sala de aula. Ele era muito rápido na matemática, eu não tinha problema com tarefa porque ele fazia. Ele não sabia me explicar como chegou no resultado porque ele **tem um raciocínio próprio dele**. Ele é muito bom, em cálculo ele é muito bom (Prof. M, 2017, grifos nossos).

No começo eu confesso que me apurei com ele, porque **o olhar pra ele tinha que ser diferente**. Tanto é que a gente já colocava ele na frente, pra gente poder ajudar e a gente **enxergar ele**. Ele era muito **inteligente**, sempre foi. Quando você estava explicando, muitas vezes, o conteúdo que você estava explicando, não que ele se perdia, mas ele perguntava algo relacionado à disciplina, mas não ao conteúdo daquela aula. Um exemplo que eu nunca me esqueço, é que a questão dos planetas, quando eu estava explicando a parte da Astronomia, **ele trazia coisas além**. Ele queria saber. [...] O argumento dele (pela fala), a gente percebia que ele tinha um **argumento mais elaborado, palavras diferenciadas**, então **a gente percebia que ele lia**. E ele sempre emprestava livros (Prof. C, 2018, grifos nossos).

A professora de Geografia, que trabalhou com Pedro no 7º, 8º e 9º anos, afirmou:

Acho que ele lê muito. Ele tem muito contato com a Internet. Só que assim a **matéria do dia a dia** ele não dá muita importância. E quando ele se interessa por alguma coisa, ele (estalando os olhos). Coisas históricas, do regime da Coreia do Norte, Coréia do Sul, sobre ditadura, ele leu

Sumário

e trouxe (dados). Nas provas, ele vai muito bem, tira nota integral. Às vezes, a gente acha que ele não presta atenção, mas ele presta, porque [...] você acha que ele não tá aprendendo, mas ele tá. Eu acho que ele lê muito Porque tudo o que a gente explica, tem nos livros, tem na Internet, então ele vai (procurar). Tem os **documentários** que eu passo. Esses dias, passei sobre Chernobyl, o desastre, ele escreveu bem certinho. Então, **ele se interessou**, ele (?faz). Ele **não gosta de copiar matéria**, essas coisas assim que os outros alunos fazem, ele não quer, porque pra ele é perda de tempo isso. Em Matemática dizem que ele não quer fazer pelo **modo tradicional**. Ele que ir lá pelo [...] fazer do jeito dele. Ele não que percorrer o caminho pra chegar no resultado, ele que ir direto no resultado (Prof. G, 2018, grifos nossos).

Notamos, nesses depoimentos, que as aulas não são baseadas em lousas digitais ou se utilizam de materiais ultramodernos que só as escolas particulares conseguem oferecer. No entanto, as aulas não se restringem à cópias do quadro ou à realização de atividades mecânicas, sem significação para o aluno. São aulas agradáveis, interativas, criativas, com dinâmicas, em que os alunos têm espaço para interagir, opinar, convergir, argumentar e **falar**. O professor não é o centro do processo. Para Freire (2002, p. 134), uma das tarefas centrais do educador é:

Apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica.

Nessa mesma direção, Mrech (1999) assinala que, na escola, os sujeitos têm vivenciado apenas o conhecimento, isto é,

Sumário

as concepções, os modelos prévios. O que falta a eles, segundo a autora, é elaborar um saber a respeito do seu próprio processo que lhes possibilitem se localizar frente a uma determinada situação. Só assim, poderemos estimular a independência do estudante, rompendo com o ciclo de alunos passivos, que só fazem a tarefa se o professor cobrar. É preciso ir muito além de uma prática pedagógica engessada e baseada no formalismo, na qual predominam as tarefas de planejar, executar e avaliar os conteúdos de ensino. Ir além está na essência de cada profissional, claramente mencionada pelas professoras de Língua Portuguesa e de Ciências, ao revelarem suas estratégias diante de alguns desafios e atitudes de Pedro, durante as aulas e também nas avaliações. Vejamos:

[...] Às vezes, estava chato pra ele, aí ele estava lá, **folheando o livro**, procurando **algo mais interessante**. Claro que isso não era um problema, porque na hora de resolver questões mais pertinentes, na hora dele produzir um texto, ele fazia. Às vezes, eu levava **histórias em quadrinho** e isso era **interessantíssimo** pra ele. **Coisas diferentes** (Prof. P, 2017, grifos nossos).

Terminava a atividade, ele sempre estava com alguma coisa ali. Muitas vezes, você estava no conteúdo da disciplina, ele estava **lendo uma outra coisa** que não era nada a ver com a disciplina. Ele lia os livros da biblioteca e **sempre gostou da Revista Mundo Estranho**, sempre, ele achava que o que estava lá ele podia fazer. Desenho, aparentemente eu achava que ele gostava, mas ele não é muito de fazer, porque ele tem uma dificuldade bem grande pra desenho e pra pintar também, **acho que ele não gosta. Cruzadinha** ele adora. **Caça palavras** ele adorava. Então era uma das **táticas** que eu usava. Sempre uso com todas as turmas, mas com ele eu percebia que tinha mais essa necessidade (Prof. C, 2018, grifos nossos).

Sumário

*Acho que ele é muito prático. Ele **não precisa se esforçar tanto como os outros**. Ele pega rápido. Os outros alunos fazem atividade, esclarecem dúvidas e não [...] e ele não ‘tá nem aí’, e vai bem, sabe? (Prof. G, 2018, grifo nosso).*

Essas educadoras, ao reconhecerem as potencialidades de Pedro, não se importam quando ele se desliga da aula e busca coisas mais atrativas, como folhear seu livro didático, ler algo que não está relacionado ao conteúdo do dia. Elas acreditam no aluno, elas o conhecem e não precisam bater de frente só porque ele não está se comportando da mesma forma que os demais alunos. “Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia a preocupação excessiva com métodos de ensino e com conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis” (KUPFER, 1999, p. 19). O relato, acima, da professora de Geografia, coaduna justamente com as características de alunos com AH/S, descritas por Fleith (2007, p. 58):

Com relação aos hábitos de estudo, nos deparamos tanto com alunos que estudam muito para garantir bons resultados nas avaliações, como com os que não estudam, não têm cadernos, não fazem as tarefas escolares e mesmo assim conseguem ter ótimos rendimentos.

Um dos relatos da professora de Ciências, que também merece ser destacado, está relacionado à sua forma de avaliar Pedro, uma vez que ele enfrentava alguns desafios na elaboração da escrita, vejamos:

As provas dele, eu corrigia com ele do lado, porque eu não conseguia entender algumas coisas. Quando eram questões objetivas,

Sumário

era mais fácil, mas na descritiva que, muito dificilmente eu colocava, já pra evitar esse tipo de **constrangimento**, porque pra ele não achar ‘só eu ela não entende’, então eu dizia ‘ah, Pedro, eu não terminei de corrigir sua prova, depois a professora te chama para a gente terminar de corrigir’. Eu sempre corrigia longe dos demais, com ele na sala de informática. Eu lia a questão e falava ‘P, o que você escreveu?’. Aí, ele **falando** para mim, realmente, era o que estava ali (Prof. C, 2018, grifos nossos).

Antes de entrarmos no mérito da questão, queremos informar que, na maioria dos relatos dos docentes, há uma queixa relativa à escrita de Pedro – caligrafia incompreensível que dificultava a avaliação dos professores. Em certa medida, essa dificuldade surgiu em detrimento à diversidade linguística em que Pedro está exposto em seu contexto familiar. Entretanto, há pesquisadores (MARTINS, 2006; ALENCAR, 2007, entre outros) que postulam que alunos com AH/S podem apresentar diversos problemas escolares, entre eles a dificuldade com a caligrafia.

Queremos, contudo, enaltecer a estratégia de avaliação da professora de Ciências. Com receio de constranger seu aluno (Pedro) e de ser injusta na nota, por não compreender o que de fato Pedro escreveu, ela decide corrigir a prova junto ao educando, valorizando o conhecimento expressado pela fala e não somente pela escrita. Essa atitude revela empatia, responsabilidade, bom senso e, principalmente, a superação da padronização da igualdade de que “aqui (na escola) todos são iguais, todos são tratados da mesma maneira” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 164). A crítica, levantada por esses autores, é de que tal afirmação serve apenas para ocultar a cultura da discriminação marcada por um caráter monocultural. Mas também para subtrair dos ombros dos professores o trabalho que precisam realizar com os alunos com

Sumário

necessidades diferenciadas, conforme muito bem mencionado pela professora de Ciências, em relação ao seu aluno Pedro “o olhar pra ele tinha que ser diferente” (Prof. C, 2018).

Os depoimentos, acima expostos, portanto, fazem-nos acreditar que a pedagoga da I1 estava correta ao afirmar que Pedro é um aluno de uma ‘escola nova’, pois “Ele é bem crítico. Cobra as coisas da gente. É questionador bastante” (DBI2, 2017). Alunos iguais a Pedro não podem frequentar uma escola tradicionalista, que fica presa em estratégias metodológicas do século XIX, em que ele não tem espaço para falar, expor sua opinião e desejo pelo saber. Em tempos tão evoluídos, não são todos os docentes que conseguem corresponder ou elucidar as tantas dúvidas trazidas por alunos desse século, principalmente quando esse aluno é um leitor assíduo, assim como demonstram os depoimentos dos participantes da I2, sobre Pedro.

Entretanto há muitos profissionais, dentro das instituições de ensino, em pleno século XXI, que continuam atuando numa linha de ensino restritamente tradicional indo na contramão daquilo que Baccon (2005, p 29) destaca como necessário: “inverter o atual modelo de ensino e aprendizagem, que se encontra na maioria das escolas”, para se perceber que o processo de ensino “se dá muito mais na pessoa do professor do que no método que ele utiliza” (BACCON, 2005, p. 29) ou que está contido no currículo. Para isso, torna-se fundamental o professor “colocar-se na escuta do aluno, percebendo que a fala ocupa um lugar importantíssimo nessa relação e que o sujeito se representa pela via da palavra” (BACCON, 2005, p. 29). No entanto a palavra, a fala só fluirá se o aluno se sentir livre e seguro, sem riscos de sofrer qualquer tipo de recriminação ou avaliação preconceituosa. Ele precisa se sentir livre para participar, sem pressa de assimilar tudo ao mesmo tempo. Nossas escolas, portanto, precisam de mais alunos iguais a Pedro, sujeitos ativos,

Sumário

críticos e que se recusem ao ‘be a ba’, conforme demonstrados nos depoimentos abaixo:

[...] a conversa que eu tive com a pedagoga naquela época foi de que ele se fechava mesmo, que ele cruzava as pernas sobre a cadeira (DAI2, 2017).

No livro de Português tem muitas imagens que acompanham o texto, então, eu entendia assim, se a aula não estava atraente pra ele, ele começava a folhear o livro, a procurar alguma coisa que fosse mais interessante (Prof. P, 2017).

[...] na sala ele questiona bastante. Ele vai, por exemplo, na biblioteca e lê uma revista de uma matéria lá, aí ele vem e pergunta pro professor o que é e o que não é (DBI2, 2017).

Ele tinha um conhecimento que ele mesmo buscava. Era o que chamava a atenção pra ele. Se tinha um conteúdo que pra ele não chamou atenção, ele não ia buscar. Mas e ele tinha alguma coisa que chamou atenção, aí ele ficava só naquilo. Muitas vezes, **eu tinha que ler coisas a mais** para poder ajudar o Pedro (Prof. C, 2018, grifo nosso).

Precisamos de mais alunos iguais a Pedro, alunos que cobram, exigem e não aceitam qualquer tipo de ensino. Alunos com essa característica poderiam ser uma das possibilidades de os educadores buscarem um novo jeito de (re)pensar e conceber suas estratégias metodológicas, evitando as supostas indisciplinas de muitos educandos, pois, “muito da indisciplina do aluno é porque ele não está conseguindo acompanhar ou porque alguma coisa não está dando certo no método de ensinar” (Prof. P, 2017). Precisamos de mais alunos iguais a Pedro, ávidos pelo conhecimento, que exijam o

‘ensinar’ e que nos desviem do ‘transmitir’, pois “ensinar exige uma intencionalidade consciente e deliberada na direção de passar uma significação e transmitir é como um vírus que passamos adiante à revelia, sem uma intenção consciente” (VOLTOLINI, 2011, p. 35-36). Precisamos de mais alunos iguais a Pedro, que nos impeçam de reduzir a educação a apenas um aprender linear, sistemático, sem a participação mútua de educador e educandos (STAHLSCHEMIDT et al., 2014). Precisamos de mais alunos iguais a Pedro, “que resistam a ser meros objetos dessa investida educativa, que os anulam num nível absolutamente decisivo para a sua vida [...]” (VOLTOLINI, 2011, p. 72). Precisamos de mais alunos iguais a Pedro, que “nos impulsionem a buscar o sentido mais amplo de educação, que é levar alguém a estudar, a tecer o saber, a descobrir o que realmente necessita aprender” (MRECH, 1999, p. 38). Precisamos de mais alunos iguais a Pedro.

O currículo: norte ou empecilho nos processos de ensinamentos e aprendizagens?

Muitas vezes, o currículo, em vez de se tornar um fator contribuinte para as aulas, tem se tornado um obstáculo na vida de alguns profissionais que se sentem presos a ele, sem se dar conta de sua autonomia. Portanto, nessa categoria, destacamos também alguns excertos dos professores da I1, uma vez que as profissionais também se posicionaram em relação a ele. A Prof^a 5, por exemplo, ao falar sobre o currículo, faz o seguinte desabafo:

[...] o nosso sistema é assim, muitas vezes você é cobrada [...]. Mas a gente, no dia a dia sabe, ele tinha potencial muito grande. [...] Ele não tinha **desejo** de aprender aquilo que era solicitado pra ele, o que vem lá no **currículo**, né, que você precisa trabalhar. Mesmo que você trabalhe

Sumário

de forma diferenciada, né, mas era aquilo que deveria ser trabalhado (Prof 5, 2016, grifo nosso).

Nas entre linhas, dessa fala, podemos perceber que o currículo faz parte do paradigma em que alguns docentes se sentem aprisionados. Esse aprisionamento faz com que o foco do professor se volte sempre para as metodologias de ensino, para o seu plano de ensino e o seu modo de ensinar, enquanto o foco deveria ser o modo como o seu aluno aprende. O eixo da educação, que deveria ser o aluno, é transferido para o currículo para o plano de aula, para os conteúdos e para tantas outras funções relacionadas à profissão (WERNECK, 2003). De acordo com o autor, existem conteúdos dentro do currículo que não servem para nada, mas são lecionados, “o que serve fica de lado, o que não serve e ajuda nas reprovações, dependências é usado à larga porque muitos ainda pensam que a boa escola é a que reprova, como se o bom hospital fosse aquele que matasse” (WERNECK, 2003, p. 79).

Em relação aos conteúdos trabalhados, tanto nos anos iniciais quanto nos finais do EF, as docentes da I2 acreditam que:

Eu acho que de 1º ao 5º ano deveria se priorizar as atividades de leitura, de escrita, oralidade que, às vezes, é bem deixada de lado, os conteúdos de matemática e a socialização. Porque se eles chegarem ao 6º ano dominando esses aspectos, tudo o que eles virem depois de conteúdos de História, Geografia, Ciências, vai ser uma coisa que eles vão acabar compreendendo de forma mais fácil. O que acontece é que o prof. até o 5º ano, perde muito tempo tentando passar esses conteúdos, muitas vezes, é enchendo o quadro fazendo com que o aluno faça cópias exaustivas que não levam a nada... então, perde-se tempo com coisas desnecessárias porque depois ele vai rever tudo isso, até o 9º ano, depois no Ensino

Sumário

Médio novamente. Então acho que tem muita coisa que deve ser reformulada até o 5º ano (DAI2, 2017).

[...] é um excesso de conteúdos, mas é melhor priorizar alguns. Fazer o aluno aprender bem aquele conteúdo, do que jogar, lançar um monte de conteúdos e o aluno não aprender nada direito. Eu não me preocupe em ter que dar conta de todo o conteúdo. Ao longo dos anos você vai percebendo que tem coisas muito mais importante do que o próprio conteúdo ali. Eu procuro sempre focar na linguagem, na produção dos textos porque acho que isso é uma coisa importantíssima pra vida. Claro que a gramática faz parte da produção de texto, mas aí ficar nomeando as coisas, eu acho que isso é uma coisa secundária. Você precisa focar coisas que vão ser prioridade pra vida de qualquer pessoa: escrever bem, falar bem é a oportunidade que o aluno tem de aprender essas coisas, é na escola [...]. Porque um aluno que lê bem, que compreendeu o que leu, vai pegar um conteúdo de História, vai compreender, vai pegar um conteúdo de Ciências, vai compreender (Prof. P, 2017).

Tem muita coisa que é ensinada, principalmente, na disciplina de História, do 1º ao 5º ano, o mesmo conteúdo é ensinado novamente do 6º ao 9º, e o mesmo conteúdo é ensinado novamente da 1ª a 3ª série do Ensino Médio. Então, tem muita coisa que a gente podia [...] que não se pensa nisso, mas por exemplo, deixar conteúdos mais, teoricamente, mais difíceis pra se trabalhar no Ensino Médio, quando eles já têm mais maturidade, pra eles conseguirem entender... e tentar trabalhar as coisas mais básicas... não facilitar, não seria o termo facilitar, mas trabalhar assim num nível em que eles consigam aprender aquilo, realmente, aquilo que eles são propostos [...]. Eu sempre defendi essa ideia, de

Sumário

que lá de 1º ao 5º ano, ao invés de você trabalhar tanto conteúdo, talvez fosse o caso de trabalhar um pouco mais básico, Português, Matemática, o básico, né, interpretação, pra que eles venham [...] é eles chegam aqui, a maioria dos alunos não interpreta. Eu estou trabalhando com cinco 6º anos e a grande maioria não interpreta o que está escrito na pergunta. Então é terrível [...]. É a realidade, e eles continuam assim, eles vão terminar o ensino médio assim sem interpretar (Prof. H, 2017).

Corroboramos as ideias dessas profissionais e, por isso, precisamos nos conscientizar de que nossos alunos estão deixando a escola sem se apropriarem de conteúdos básicos, como a leitura, a escrita, a interpretação de textos e cálculos simples. Nesse sentido, caberia às escolas, apoiadas pelo sistema educacional brasileiro, remover boa parte dos conteúdos que fazem parte do currículo do 1º ao 5º ano, pois, conforme vimos acima, nos depoimentos dos docentes, o excesso de conteúdo impede que ele seja aprofundado e contribui para o desinteresse da aprendizagem. Além disso, os alunos estudam repetidas vezes os mesmos conteúdos nas etapas seguintes da escolarização (6º ao 9º ano e no ensino médio). Ao deixar o currículo mais leve, pelo menos dos anos iniciais, certamente, o professor terá mais tempo de se dedicar à tarefa de realmente alfabetizar seus alunos, dando ênfase à leitura, à escrita, à interpretação, à compreensão da tabuada e, logicamente, à escuta daquilo que essas crianças trazem para escola e que estão impressas em sua cultura. O professor também poderá dedicar-se à preparação de estratégias que despertem o desejo pelo conhecimento de seus educandos e na sua relação com eles. Se os alunos concluírem o 5º ano dominando os conteúdos básicos, eles terão muito mais facilidade de compreenderem os novos conteúdos que virão pela frente, nos ciclos seguintes da sua escolarização.

Sumário

Aquino (1998, s/p), ao discutir a crise da educação, afirma que “boa parte da população de crianças que ingressam nas escolas não consegue concluir satisfatoriamente sua jornada escolar de oito anos mínimos e obrigatórios; processo que se convencionou nomear como ‘fracasso escolar’”. E, ao lançar o fracasso da produção escolar no aluno, que não tem como contestar, ou ao sistema educacional, o professor, de certa forma, exime-se da responsabilidade (MRECH, 1999). A autora explica também que “nunca há uma única causa para o fracasso escolar, há sempre uma conjunção de várias causas que, agindo uma sobre as outras, interferem” (MRECH, 1999, p. 40).

Nunes et al. (2011), ao discutirem a evasão e o fracasso escolar, indicam a possibilidade de considerarmos que o fracasso escolar não representa o fracasso do indivíduo, da classe ou do sistema social, econômico e político, mas sim o fracasso da própria escola para dialogar com o outro. Para esses autores, ao se atribuir o fracasso escolar ao aluno e a essas instâncias, de certa forma, libera-se os educadores da responsabilidade de estarem envolvidos com uma escola incapaz de produzir bons resultados. Diante disso, “a instituição escolar, seus valores, seus métodos, seus critérios, sua didática, sua organização continuam fora do debate” (NUNES et al. 2011, p. 44).

Por isso, frisamos a importância de a educação ser pensada e avaliada por um ângulo maior, que insira todos os níveis de educação, e não separadamente, como se um não influenciasse o outro. Enquanto não se efetivar um diálogo franco envolvendo todas as esferas na educação (Educação Básica e Academia), não teremos transformações e os alunos continuarão, conforme frisou a professora de História, a deixar a escola sem saber interpretar. E não poderemos nos espantar se encontrarmos acadêmicos, de cursos de licenciatura, deixando a universidade, sem saber interpretar. E o mais grave disso tudo é que esses acadêmicos, em um futuro

Sumário

próximo, serão professores e irão lecionar, sem saber interpretar. Isso é um ciclo, um circuito nocivo que não se acaba nunca e só contribui cada vez mais para o declínio da educação brasileira. As ideias das docentes, da I2, expostas acima, de que ‘menos é mais’, vem ao encontro das propostas de Rancière (2002, p. 16) de que a tarefa do mestre:

[...] não se trata de entupir os alunos de conhecimentos, fazendo-os repetir como papagaios, mas, também, é preciso evitar esses caminhos do acaso, onde se perdemos espíritos ainda incapazes de distinguir o essencial do acessório; e o princípio da consequência [...] o ato essencial do mestre é explicar, destacar os elementos simples dos conhecimentos.

Ao questionar para que serve, de fato, um currículo escolar na prática pedagógica, Werneck (2003) conclui que ele mata, pois serve mais para reprovar crianças do que para prepará-las para a vida na sociedade. Para ele, “a nota é a necessidade para se manter a disciplina, obrigar a estudar toda parafernália sem sentido é poderosa arma para favorecer ou impedir às pessoas de subirem na vida” (WERNECK, 2003, p. 26). O autor enfatiza também que “os currículos são desatualizados e não têm utilidade. Nossos currículos contradizem o velho ditado latino: *Non scholae sed vitae discimus* (não aprendemos para a escola, mas para a vida)” (WERNECK, 2003, p. 23). De acordo com o autor, é necessário inverter esses paradigmas, “olhar a escola e todos os processos de ensino pela ótica positiva do aprender, do promover, do ser cúmplice de seus alunos [...]” (WERNECK, 2003, p. 77). E isso “irá requerer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e nova forma de avaliação. Será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 157).

Sumário

Gallo (2002), partindo das reflexões de Deleuze e Guattari (1977), apresenta dois tipos de educação: a educação maior e a educação menor. A primeira, segundo o autor, “é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da Constituição e da LDB, pensada e bem produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder público” (GALLO, 2002, p. 173). Essa educação é aquela que se movimenta apenas em direção ao cumprimento de ditames burocráticos, ideologicamente impregnados nas políticas públicas, nos currículos pedagógicos, pois “o princípio da educação maior como máquina de controle pressupõe que ao ensino corresponda uma aprendizagem” (GALLO, 2002, p. 174).

Podemos, assim, compreender que o professor que tenta corresponder à educação maior constitui-se como um pensador individualista, limitado. Suas preocupações e responsabilidades pedagógicas são conduzidas linearmente apenas para o cumprimento do seu planejamento, do currículo escolar. “Esses profissionais privilegiam um processo de ensino-aprendizagem estático, segmentado e atemporal em detrimento das singularidades de cada criança” (MRECH, 1999, p. 44). Desse modo, o rendimento do aluno, bem como o seu jeito de pensar, aprender e lidar com o novo conhecimento, fica em segundo plano e ‘segundos planos’ nem sempre são atingidos ou considerados.

Em contrapartida, a educação menor, segundo Gallo (2002), é aquela em que se apresenta como um ato de revolta contra a resistência, ou seja, trata-se de produzir diferenças. “Uma educação menor evidencia a dupla face do agenciamento: agenciamento maquínico de desejo do educador militante e agenciamento coletivo de enunciação, na relação com os estudantes e com o contexto social” (GALLO, 2002, p. 175). A educação menor é um ato de multiplicidade em que todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza. Na educação menor, “não há

Sumário

sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em um ou outro; há projetos, acontecimentos, individualizações sem sujeito. Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo **fracasso** também” (GALLO, 2002, p. 175, grifo nosso).

No entanto, queremos subir ao palco somente para receber os aplausos, mas nunca as vaias. Não temos a coragem de nos engajarmos na militância, porque não queremos correr o risco de nos assumirmos como parte do fracasso. Preferimos, movidos pela ignorância e pelo comodismo, mantermo-nos a distância atribuindo o fracasso aos nossos pares que estão, normalmente, em outros níveis ou segmentos da educação, conforme denunciado por Cruz e Glat (2014, p. 264):

No ensino superior culpabiliza-se a educação básica pelo que não acontece, esquecendo-se de quem forma os professores que estão a formar os alunos que por lá estão e que de lá saem. Na educação básica, o ensino médio desgarrar-se do ensino fundamental e atribui-lhe a culpa pelo que não se realiza devido à ausência de conteúdo básico de seus alunos. No ensino fundamental, aqueles que compõem a equipe de trabalho de suas séries finais seguem à procura de culpados e desferem seus olhares mais uma vez para baixo e apontam para as séries iniciais por lhes encaminharem alunos não alfabetizados. Seguindo nesse movimento de olhar para baixo chega-se à educação infantil e daí às ‘famílias desestruturadas’, como se a escola nada tivesse a ver consigo mesma.

De acordo com Gallo (2002, p. 175), a educação menor não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma

Sumário

unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Para isso, segundo Werneck (2003), é preciso ir aos programas de cada disciplina e retirar de lá tudo o que não serve mais. Tudo o que está superado, inútil. Se retiramos muitas coisas inúteis de um programa, ganhamos enormes espaços para inserir coisas úteis. Em suma: “o que é inútil deve ser banido e, imediatamente, trocado por algo mais útil. Assim, os alunos sentir-se-ão mais motivados e serão mais felizes enquanto aprendem” (WERNECK, 2003, p. 55). Para o autor, isso não significa acabar com os programas e seus objetivos, significa que estamos propondo uma transformação, uma atualização na linha de melhor qualidade e utilidade. E “quem não conseguir fazer essa transformação não tem competência para continuar no magistério porque só sabe fazer aquilo que a sua escola há anos vinha fazendo” (WERNECK, 2003, p. 55). Esse autor cita algumas estratégias para transformar o currículo escolar de modo que ele possa “fazer retornar a vida às escolas, para que exista um novo tempo, uma nova escola (pois, a que aí está não sobreviverá), um novo aluno e um novo professor” (WERNECK, 2003, p. 27-28), são elas:

- a) Pegar um bisturi e cortar fundo, ou seja, quebrar em definitivo a estrutura preestabelecida de que os pré-requisitos devem ser ministrados. Muitos deles, segundo o autor, só servem como pré-requisitos.
- b) Buscar atividades que desenvolvam a criatividade, o raciocínio, muito mais que as quantidades de exercícios e matérias lecionadas.
- c) Preparar atividades que desenvolvam as possibilidades de parcerias, do trabalho em equipe e quebrar essa estrutura de que o aprendizado se dá individualmente. É preciso intercalar atividades individuais e de grupo. O aprendizado associativo exige que os alunos aprendam e possam, imediatamente, passar aos outros o que aprenderam.

Sumário

- d) Preparar um currículo que permita organizar programas de leituras, visitas, relatórios, observações e movimento.
- e) Deixar de pensar o currículo em termos quantitativos, pois o resultado disso é o desânimo dos alunos e a completa entrega e desleixo diante das dificuldades que se apresentam como impossíveis de serem superadas. Para o autor, o responsável pelo enxugamento do currículo é o próprio professor.

Segundo Freire (2015), adequar os conhecimentos prévios dos educandos aos conteúdos curriculares da escola é uma atitude de respeito para com ele. No entanto, para isso, é preciso dar mais voz ao aluno, reconhecer as “limitações do processo pedagógico, despojar-se de suas crenças e romper com todos aqueles hábitos, há tanto tempo adquiridos, com pontos de vista, verdades e valores pessoais” (BACCON, 2005, p. 28). Para isso, faz-se necessário e urgente “[...] resgatar um ensino em que o educador terá que se jogar no sabor do vento, sem intenção de manipular, fazer render” (KUPFER, 2000, p. 120). De acordo com Zluhan e Raitz (2014, p. 33), “a escola atual tem mostrado diariamente que não está mais dando conta dos desafios da contemporaneidade, por isso, os educadores são chamados a repensá-la”. Repensar a reorganização da escola supõe-se também, de certa forma, ouvir e atender à súplica de Maria Tereza Panciera em seu poema, em favor de suas filhas (exposto na parte inicial deste texto): “Sara, Raquel, Lia e para todas as crianças, Deus que livre vocês de ficarem passivos, ouvindo e repetindo, repetindo, repetindo. Eu também queria uma escola que ensinasse a conviver, a cooperar, a respeitar, a esperar, a saber viver em comunidade, em união”.

A seguir destacamos algumas práticas docentes que, em nossa visão, se outros educadores fossem contagiados por elas, poderíamos evitar essa escola descrita por Panciera em seu poema e

nos aproximar da escola que ele e todos nós, pais e mães, sonhamos para nossos filhos e filhas.

A interferência da(s) língua(s) na produção escrita e na fala de Pedro

A língua de sinais (LS) tem se constituído a língua materna de muitas crianças ouvintes, filhas de pais surdos (PEREIRA, O., 2013; SOUZA, 2014; QUADROS, 2017). No entanto essa língua apresenta elementos linguísticos que diferem da LP. Como já explicitado, há diversas pesquisas que retratam as dificuldades que os filhos ouvintes de pais surdos apresentam em sua escolarização, principalmente no que concerne à aquisição da linguagem, tanto oral quanto escrita. Pereira, O. (2013, p. 57-58), filho de pais surdos, enfatiza que:

No ambiente escolar não podemos nos esquecer de que o aluno CODA em sua casa usa a língua de sinais com os pais, e de que essa língua possui uma outra estrutura e uma ordem de uso diferente da Língua Portuguesa. Ao escrever, esse aluno pode trazer elementos da ordem de construção da língua de sinais, levando a professora, que desconhece essa língua a acreditar que ele está apresentando dificuldades de aprendizagem.

Sobre essas questões, Quadros (2017, p. 221) denuncia que:

A escola é o espaço que privilegia a língua portuguesa, em suas modalidades falada e escrita, e costumeiramente não considera outras línguas em seu currículo. [...] Como a língua falada é usada para mediar as relações na escola, a instituição não consegue atribuir

Sumário

sentido nas relações a partir da língua de sinais. Assim, a escola pode não ter sentido para alguns codas ou incitar estranhamento (raiva, negação).

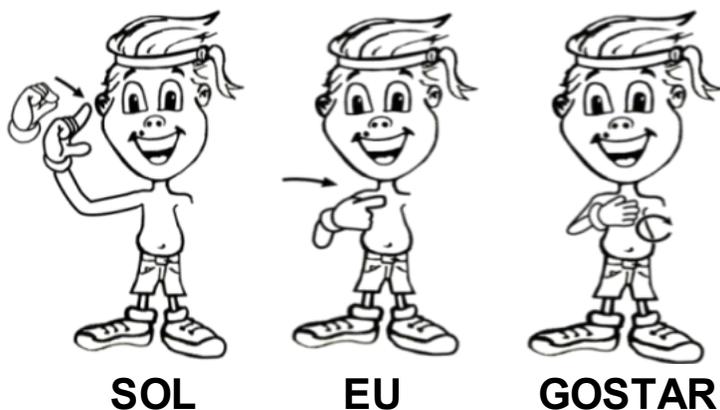
Os depoimentos dos filhos ouvintes de pais surdos, expostos nos trabalhos dos demais autores (SOUZA, 2014; STREIECHEN; CRUZ; KRAUSE-LEMKE, 2015; QUADROS, 2017), vêm ao encontro da afirmação de Pereira, O. (2013), pois os sujeitos das pesquisas, desses autores, encontraram percalços para aprender a escrever, seguindo a estrutura e as normas da LP. Quadros (2017) explica que a dificuldade com a Língua Portuguesa escrita irá depender, basicamente, das experiências que cada filho de pais surdos tem com a língua de sinais. Segundo a autora, normalmente, “essa dificuldade acontece nos primeiros anos escolares [...]. Provavelmente, as experiências de entrada no mundo ouvinte interferem na relação com a língua portuguesa, de forma mais ou menos marcante” (QUADROS, 2017, p. 221).

Nessa ótica, podemos pressupor que as dificuldades de Pedro no processo de escrita – queixas da maioria das docentes entrevistadas – podem estar relacionadas ao fato de Pedro possuir duas línguas maternas: Português e Libras, pois suas ideias são elaboradas em ambas as línguas. No entanto, na escola, a única estrutura que ele deve/deveria se utilizar é da LP, mas sua mente não sabe disso e o pensamento em LS pode surgir enquanto ele escreve, causando a interferência de uma língua sobre a outra. Assim, algumas dificuldades e resistência de Pedro pela escrita, podem estar relacionadas ao fato de ele estar imerso em um ambiente com diversas línguas. Com o intuito de comprovar a interferência da(s) língua(s), examinamos algumas escritas de Pedro, em seus cadernos fornecidos por sua mãe.

Sumário

Apesar de Pedro estar imerso no mundo ouvinte e em contato permanente com a LP, desde bebê (com seu pai, avós, tios, primos etc.), a pessoa com quem ele mais interage em casa sempre foi/é com a sua mãe. Importante frisarmos, novamente, que Pedro foi alfabetizado por sua mãe. Isso tem um peso relevante ao considerarmos que o modo como os surdos se comunicam, por meio da LS, difere consideravelmente do modo como nós ouvintes nos comunicamos, por meio da LP. E, provavelmente, a mãe, sendo surda, utilizou-se dos critérios, da estrutura de sua L1, da Libras, para alfabetizar seu filho. Dessa forma, ao aprender a escrever com a sua mãe, Pedro internalizou muito mais as regras da LS - a ausência de conjunções/preposições, a estrutura sintática, os verbos (no infinito), conforme relato da professora de Ciências da I2: “[...] eu quase não conseguia entender o que ele escrevia. [...] Ele não usava muito o ‘e’, o ‘mas’” (Prof. C, 2018). Assim, ao ingressar à escola, ele precisou se ‘libertar’ de tudo aquilo que havia aprendido em casa para substituir pelas regras da LP, uma vez que seu modo de escrever foi considerado um ‘erro’ pela escola. Pereira, O. (2013, p. 57-58), ao destacar os desafios com os quais os filhos ouvintes de pais surdos se deparam no ambiente escolar, explica que: “ao escrever esse aluno pode trazer elementos da ordem de construção da língua de sinais, levando a professora, que desconhece essa língua, a acreditar que ele está apresentando dificuldades de aprendizagem”. Para entendermos a diferença estrutural da LP e da LS, trazemos um estudo de Streiechen (2017), em que a autora cita o seguinte exemplo da ordem sintática da LP e da LS: Eu gosto de sol (Português). Essa mesma frase, sinalizada em LS ficaria assim: SOL EU GOSTAR (Libras).

Figura 1: “SOL EU GOSTAR” (em Libras)



Fonte: Os autores (2017)

A partir desse exemplo, podemos perceber que a ordem do sujeito, do verbo e do objeto não é sinalizada, em LS, na mesma ordem em que se fala em LP: “Eu gosto de sol”. Na frase em LS, o objeto SOL é o primeiro elemento a ser mencionado. Observamos, também, que a conjunção ‘e’, presente na frase em LP, não foi sinalizada, pois, “enquanto que no português há elementos conectivos indicados com palavras, na Libras, esses mecanismos são discursivos e espaciais, estando incorporados ao movimento ou em referentes espaciais” (FERNANDES, 2012, p. 62). Assim, os conectivos (conjunções, preposições, artigos e alguns tipos de verbos) não são sinalizados. Podemos perceber ainda que o verbo GOSTAR permanece no infinitivo, ou seja, não sofre flexão mesmo estando na 1ª pessoa do singular.

Ao considerarmos as diferenças implícitas nas duas línguas, LS e LP, podemos entender que tais diferenças ocasionaram conflitos no processo de aquisição da escrita de Pedro. Por isso, ele se utilizava da estratégia de fuga, ou seja, evitava escrever. Vejamos,

Sumário

a seguir, alguns depoimentos que comprovam as dificuldades e repúdio de Pedro pela escrita:

Não queria escrever (Prof. 1, 2016).

Ele não gostava de escrever, ele aprendia ouvindo e falando, pra ele não interessava muito a parte escrita, registrar os conteúdos (Prof. 2, 2016).

Ele tinha problemas na escrita (Prof. 3, 2016).

Ele **não gostava de escrever**, não gostava de passar para o papel e quando ele passava, era só a ideia principal. Às vezes, ele maltratava a gente, porque ele dizia que **odiava** escrever, daí **odiava a professora** e tudo (Prof. 4).

Ele simplesmente **não gostava de escrever**. E a dificuldade maior dele também era no Português, normas da língua, parágrafo, acentuação, trocas de letras, produção de texto (Prof. 5, 2016).

Ele tinha as dificuldades dele de escrever [...]. Até que a intérprete de Libras que entrou, porque tinha um outro aluno surdo, ela começou a auxiliar o P a corrigir essa parte da grafia, da escrita dele (Ped. I2, 2017).

Ele tem alguns **erros ortográficos**, mas isso não o impede de ter um desenvolvimento na LP. (Prof. P, 2017).

Nunca reclamou da matéria, mas percebia que ele preferia os momentos onde eu estava explicando os conteúdos aos momentos que precisávamos **produzir manualmente** (Prof. H, 2018).

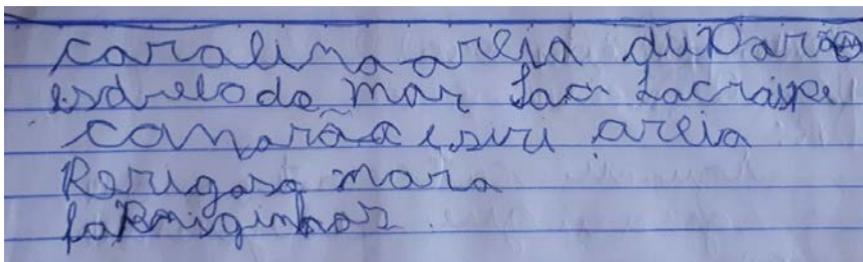
Sumário

Em relação às trocas de letras, a Prof^a 5 afirma que é perfeitamente normal essa troca ocorrer até o 2º ano, etapa da alfabetização, mas, segundo ela, com Pedro isso se estendeu até o 5º ano. A Prof da SR traz uma afirmação que também revela essa dificuldade, vejamos:

A (referindo-se à pedagoga) achava que eu teria que pegar a parte escrita, sabe, a fala, porque ele falava, vamos dizer assim [...] ele tinha dificuldade [...] são trocas fonéticas, ele trocava. Eu trabalhei muito nas trocas fonéticas, sabe? Até hoje ele tem, observe, ele troca (Prof. SR).

Ao buscarmos registros da escrita de Pedro, em seus cadernos do ensino fundamental (1º ao 5º ano), encontramos diversos textos e frases em que havia a mistura das línguas, principalmente da LP e da LS. Alguns, no entanto, já haviam sido corrigidos pelas professoras. O texto, a seguir, elaborado por Pedro, quando ele tinha sete anos de idade e frequentava o 2º ano (2011), além de palavras incompreensíveis, apresenta mistura das estruturas linguísticas da LP e da LS.

Figura 2: Registro escrito 1



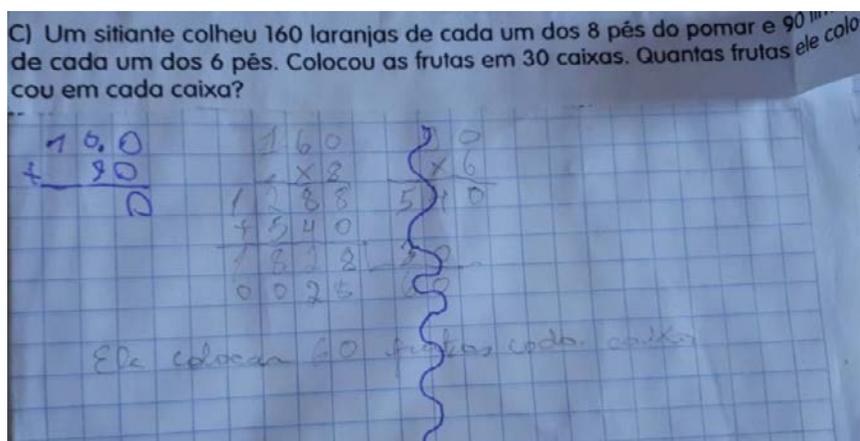
Fonte: Acervo documental da escola

O texto, incompreensível em uma primeira leitura, reúne vários elementos lexicais de forma isolada. Uma transcrição

Sumário

para o registro seria: “Carolina areia tubarão, estrela do mar xxx xxx (palavras incompreensíveis), camarão e siri areia perigoso formiguinha”. Seria possível formular uma construção para este texto, em português, mas este é um exemplo claro de como funciona a escrita de Pedro, já que o texto baseia-se na estrutura da Libras, ou seja, não há verbos, conectivos e outros elementos linguísticos que dão coesão e coerência ao texto, em português.

Figura 3: Registro escrito 2



Fonte: Acervo documental da escola

O registro escrito 2 – Pedro tinha 9 anos de idade e frequentava o 4º ano – apresenta um cálculo e abaixo a resposta à seguinte pergunta: Quantas frutas ele colocou em cada caixa? A resposta de Pedro foi: “Ele colocar 60 frutas cada caixa” (Pedro, 2013). Em sua resposta, o verbo ‘colocar’ está no infinitivo, quando deveria estar no pretérito perfeito ‘colocou’. Os verbos no infinito são bastante constantes nas escritas de surdos, visto que na LS eles não sofrem a flexão como na LP, conforme acima explicado. Pedro, nessa frase, não coloca a preposição ‘em’. Se pensarmos que Pedro aprendeu a ler e a escrever com sua mãe, é possível entendermos que ela se utilizou da estrutura da LS para ensiná-

Sumário

lo, pois ela não apresenta domínio das regras da LP, assim como a maioria das pessoas surdas. Diante disso, acreditamos que os elementos da LS estão mais fixados que as regras da LP, o que faz com que ele, inconscientemente, utilize desses elementos em sua produção escrita.

Tal como consta no relatório de avaliação psicológica, a profissional afirma que “o aluno faz trocas clássicas de letras e na área da leitura apresenta regionalismos” (Psico, A, 2014). Esses ‘regionalismos’, portanto, podem ser marcas das línguas (alemã e ucraniana) presentes no contexto familiar de Pedro. Ao analisarmos alguns registros nos cadernos do ensino fundamental (1º ao 5º ano) de Pedro, encontramos diversos textos e frases em que havia a mistura das línguas, principalmente da LP e da LS. Alguns, no entanto, já haviam sido corrigidos pelos professores. Um exemplo dessa situação linguística, ou seja, de usar a estrutura de uma língua para falar em outra, ocorreu quando Pedro frequentava o 4º ano, em 2013. Ao questioná-lo sobre as denúncias de sua professora, contidas em um bilhete, de que Pedro havia dito que queria ‘matar’ a professora, Pedro formula a frase – mesmo que oralmente – na estrutura da LS e não da LP (língua em que eu formulei a pergunta), vejamos o segmento de diálogo com Pedro:

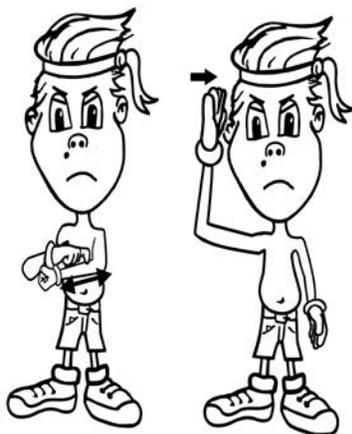
1. **Pesq.** Me diz uma coisa, Pedro, você quer matar a professora, mas daí
2. **você vai pra cadeia.**
3. **Pedro.** Nervoso, sabe?
4. **Pesq.** Você estava nervoso?
5. **Pedro.** Aham.

Se a resposta tivesse sido pensada em LP, provavelmente seria assim formulada: ‘É que eu estava nervoso’, ou ‘tava nervoso’ ou ‘fiquei nervoso’. Percebemos, assim, a ausência do sujeito (eu) e do verbo (estava ou fiquei) – ausências essas bastante recorrentes nas frases elaboradas em Libras. Para sinalizar ‘Eu estava nervoso, sabe’, usa-se o sinal de ‘nervoso’ mais o verbo ‘saber’. O sujeito ‘eu’ é facultativo nesse caso, uma vez que o diálogo se tratava de Pedro e

Sumário

não de outra pessoa. Assim, fica subentendido que Pedro é o sujeito. Como os verbos de ligação (ser, estar, ficar etc.), normalmente, não são sinalizados, restam, portanto, apenas dois léxicos, para a sentença “Eu estava nervoso, sabe” conforme demonstrado na Figura 4, a seguir:

Figura 4: “NERVOSO, SABE” (em Libras)



Fonte: A autora (2017)

Vimos, anteriormente, que na Libras os conectivos e alguns tipos de verbos não são sinalizados. A estrutura sintática da LS também difere da LP. Portanto, mesmo que o diálogo tenha sido efetuado por meio da LP, ao falar essa frase, ‘*nervoso sabe*’, Pedro se utilizou da ordem sintática da LS e não da LP, como se esperava. Essa é mais uma comprovação de que Pedro usa as línguas de forma alternada e sem muita preocupação pela escolha delas para cada situação, independentemente de seus interlocutores.

Em pesquisa anterior (STREIECHEN, 2014) discuti de forma mais aprofundada, o fenômeno que tenta explicar os motivos que levam as pessoas bilíngues a usarem, simultânea ou alternadamente, consciente ou inconscientemente, duas ou mais línguas em um mesmo diálogo. As discussões revelam que, em um contexto multilíngue torna-se bastante comum a ‘transição’

do sujeito com/ou entre as línguas, ou seja, ora usa uma língua ora outra, às vezes, simultânea ou concomitantemente. Este fenômeno é denominado de *code-switching* (CS) (traduzido por ‘alternância de código’ ou ‘alternância de línguas’) (POPLACK, 1980). De acordo com Sousa e Quadros (2012), o *code-switching* pode ocorrer por meio da inserção de uma palavra, uma frase ou apenas uma expressão em uma interação. Assim, o falante deixa de usar, em determinado momento da conversação, uma língua e passa a usar a outra, tanto inter – quanto intrassentencialmente (CLYNE, 1987). Ao considerarmos as explicações desses autores sobre o *code-switching*, e também com base em nossos achados na pesquisa de mestrado, podemos afirmar que esse fenômeno é bastante recorrente nos diálogos de Pedro com seus interlocutores, independentemente desses se comunicarem ou não por meio da LS, uma vez que a alternância ocorre de forma inconsciente. Assim, nesse diálogo produzido com Pedro, no excerto 1, demonstra claramente a presença desse fenômeno linguístico, ou seja, o *code-switching*.

Cumpramos ressaltar que, além da LS, há também outras línguas faladas pela família de Pedro (os quais possuem ascendência alemã e ucraniana, sendo essas línguas de herança ainda faladas no contexto familiar). Ao participar das interações familiares, seja na língua alemã (LA), seja na língua ucraniana, Pedro acrescentou, ao seu repertório linguístico, outros sons fato que o faz não distinguir, muitas vezes, entre o /r/ alveolar e o /rr/ velar. Um exemplo desse fenômeno é quando ele pronuncia a palavra *funcioná/rr/ios* (funcionários), com /r/ forte, em vez de pronunciá-lo com /r/ fraco, ou ainda em *que/rr/ia*, em vez de *que/r/ia* (queria). Percebemos, durante as entrevistas com Pedro, que ele realmente fala de um modo diferente, como se fosse um estrangeiro falando em português. Tal constatação nos faz concluir que se trata de interferências oriundas das línguas que a família utiliza, e predispõe a Pedro a ter um imenso repertório de sons

Sumário

e utilizá-los ao falar em português. Vejamos, a seguir, mais dois segmentos de diálogos, realizados com Pedro, que demonstram a mistura que ele faz entre as línguas em sua comunicação:

1. **Pesq.** E o seu irmãozinho sabe falar alguma coisa em Libras?
2. **Pedro.** Bem ele só sabe falar quente.
3. **Pesq.** Quente, em Libras?
4. **Pedro.** (aproxima-se do irmão) fale [Heiβ, Heiβ] (o irmão o ignora).
5. **Pesq.** Mas o que quer dizer [Heiβ]?
6. **Pedro.** Ué, quente.
7. **Pesq.** Mas que língua é essa?
8. **Pedro.** (Silêncio) Ele sempre faz assim oh (chacoalha a mão para cima e
9. para baixo)
10. **Pesq.** Mas que língua é essa [Heiβ]?
11. **Pedro.** (meio constrangido) Ué é alemão
12. **Pesq.** Ah, bom, então não é Libras, né?
13. **Pedro.** Uhum
14. **Pesq.** Legal

Diante da pergunta: “E o seu irmãozinho sabe falar alguma coisa em Libras?” (turno 1), se a resposta fosse positiva, esperava-se que Pedro pedisse ao irmão para sinalizar “quente” em Libras, já que a pergunta era sobre essa língua. Entretanto, Pedro confunde as línguas e pede ao irmão para falar em alemão [‘Heiβ, Heiβ’] (quente). Verifica-se, portanto, que nesse caso, houve a interferência da língua alemã sobre a Libras. Isso acontece porque para Pedro não há distinção ou equivalência entre as línguas, ou seja, “não há superioridade ou inferioridade entre as línguas envolvidas. Todas são consideradas línguas com o mesmo valor e *status*” (STREIECHEN, 2014, p. 81). O diálogo reproduzido no segmento 1 nos ajuda a entender como pode se tornar complicado o processo interacional para um sujeito plurilíngue, assim como Pedro, pois quando ele precisa seguir apenas a estrutura de uma língua, há em sua mente estruturas de outras, que se acionam no momento da fala ou da escrita. Outro exemplo, que retrata a vivência plurilíngue de Pedro, refere-se a uma situação sobre a pronúncia da palavra ‘agosto, mês em que Pedro faz aniversário. Vejamos:

Sumário

1. **Pesq.** Quando que é teu aniversário, Pedro?
2. **Pedro.** (pensando) onze de... é... oitavo mês. Como é que é mesmo o
3. oitavo mês?
4. **Pesq.** Conte nos dedos aí, começa com janeiro e daí?
5. **Pedro.** Jan., fev., mar., abril, maio... Agora me lembrei! Augusto, onze
6. de agosto.
7. **Pesq.** Onze de agosto?
8. **Pedro.** Augusto.
9. **Pesq.** Hã?
10. **Pedro.** Ag... august, agosto
11. **Pesq.** Agosto
12. **Pedro.** Augusto
13. **Pesq.** Não, é agosto o nome do mês.
14. **Pedro.** Agosto?
15. **Pesq.** Agosto

Pedro pronuncia o mês de ‘agosto’ em inglês, que é uma língua bastante presente em seus estudos e leituras em casa. Portanto, quando ele precisa emitir o vocábulo na LP, nesse caso, ele encontra dificuldades para definir em qual língua precisa pronunciar o mês. Essa dificuldade, entretanto, não significa que Pedro não sabe denominar os meses ou os pronuncia de forma ‘errada’. Significa que Pedro sabe o nome dos meses em outras línguas também. Segundo Krashen (1981), “esse é um processo que ocorre no âmbito do inconsciente, pois o indivíduo que está adquirindo a língua, geralmente, não está ciente do fato de que está internalizando as regras da nova língua, mas sim que a está usando para se comunicar” (KRASHEN, 1981, p. 2).

Apesar de todas as marcas que Pedro traz em seu repertório linguístico, não há indícios de que a escola (I1) se preocupou em tomar conhecimento das línguas utilizadas na casa do aluno. Os educadores, portanto, desconheciam a presença das línguas existentes no contexto familiar de Pedro. Dos professores entrevistados, apenas a Prof^a2 (a mesma da SR), em alguns momentos conversou com Pedro a respeito da LS, uma vez que ela já havia feito cursos para aprender tal língua:

Sumário

Quando eu fiz um curso de Libras, eu dizia ‘Ai, Pedro, como eu gostaria de conversar tudo com você (em LS)’ Ele falava que aprendeu tudo com a mãe. Ele ensinava para mim. Agora eu esqueci tudo. Pra ele, ele era feliz. Ele não tem assim [...] preconceito de a mãe ser surda (Prof. SR).

Os demais docentes não relataram qualquer ação no sentido de dialogar, ou seja, ouvir o que Pedro tinha a dizer sobre o fato de sua mãe ser surda ou pela forma que ele se comunicava com ela. Isso pode se caracterizar como um desinteresse ou falta de conhecimento por parte da escola sobre a cultura, os desejos, as frustrações e desafios que os filhos ouvintes de pais surdos enfrentam diante dos compromissos que assumem em casa e na sociedade em detrimento da surdez dos pais. De acordo com Moreira e Candau (2003, p. 161), “A escola sempre teve dificuldades em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização”. Para esses autores “abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que (a escola) está chamada a enfrentar” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p, 161).

O protagonista dessa nossa história, Pedro, tem o privilégio de sua mãe ser bastante presente e participar ativamente de sua escolaridade, caso contrário, talvez a escola nem tomasse ciência da surdez de sua mãe. É como se todas essas sensações ficassem apenas do lado de fora dos muros escolares e não afetassem o desenvolvimento biopsicossocial desses sujeitos. Os dados, acima analisados, comprovam que algumas dificuldades de escrita e o modo como Pedro pronuncia fonemas e frases estão associadas às línguas presentes em seu ambiente familiar. No entanto, a comunidade escolar, principalmente, a I1, não conseguiu identificá-las pelo fato de não saber que na família havia outras línguas e

que elas poderiam interferir no seu processo de alfabetização. Por isso, essa cultura linguística de Pedro foi tomada como um suposto ‘erro’ que precisava ser corrigido. Entretanto, esses fenômenos linguísticos, tais como a alternância, transferência e inferência de/das línguas, constituem-se como recursos facilitadores para atingir um determinado fim comunicativo e, portanto, é preciso levar em consideração o processo e não o ‘erro’ ou o desvio, pois o foco recai no conhecimento, no processo comunicativo que vai sendo construído e utilizado no decorrer da aquisição de/das línguas (KRAUSE-LEMKE, 2012).

Assim, podemos compreender que, pelo viés dos estudos do bilinguismo, realizados no decorrer do mestrado, esse repertório linguístico de Pedro e o ‘passeio’ que ele realiza pelas línguas, é concebido de forma positiva, pois, quanto mais o conhecimento das línguas avança, mais condições Pedro tem de fazer as escolhas correlatas às línguas, e assim, alcançar a pronúncia padrão em português. Ressaltamos, portanto, que as interferências linguísticas não são e não podem ser consideradas como erros que devem ser corrigidos ou superados, mas como um fenômeno que faz parte da comunicação dos sujeitos bilíngues.

Reflexos das AH/S na escolarização de Pedro

As AH/S de Pedro foram detectadas somente no ano de 2015, quando ele frequentava o 6º ano (11 anos de idade). Ainda muito precocemente, conforme descrito anteriormente, Pedro já apresentava curiosidades sobre assuntos de nível intelectual mais elevado. No decorrer da pesquisa de mestrado, as suspeitas de que ele poderia apresentar AH/S aumentaram mais ainda. Entretanto, só se confirmaram no decorrer das análises dos dados dessa pesquisa. Em nenhum momento das entrevistas, os participantes indicaram que os desafios no processo de ensino e aprendizagem

Sumário

de Pedro poderiam estar associados às AH/S. Apesar das evidências de que Pedro é um aluno com AH/S, a maioria dos docentes não as mencionaram nas entrevistas. As atas de conselhos também não revelam nada nesse sentido. No entanto, há vários relatos dos participantes, de ambas as instituições, que comprovam que alguns desafios escolares de Pedro estão diretamente relacionados às suas AH/S, contudo sem que os profissionais se dessem conta disso. Acreditamos que as AH/S de Pedro não foram identificadas, uma vez que ainda predomina a ideia de que um aluno só pode ser considerado com AH/S se “apresentar domínio em diversas áreas, como ‘um gênio’; aquele que é ‘nota 10,0’ em tudo” (MARTINS, 2006, p. 14). Na I2, alguns profissionais demonstraram suas impressões sobre as AH/S. Na entrevista com a professora de Ciências²³, por exemplo, ao descrever as inúmeras habilidades de Pedro, e diante da questão se ela já havia ouvido falar sobre AH/S, subitamente e com segurança, ela afirma:

Já. E o Pedro se encaixa. Não sei te dizer qual. Porque eu não tenho conhecimento sobre elas, assim, quais seriam, mas, algumas das AH ele deve ter. Não sei qual. Mas, sim, por todo esse comportamento que a gente vê. Até eu cheguei a acompanhar uma reportagem que teve sobre o autismo porque no começo eu achei que ele poderia ter um grau de autista, mas aquele autista inteligente, que conseguia se socializar (Prof. C, 2018).

Outra participante, que também mencionou as AH/S de Pedro, foi uma profissional que, em 2015 – ano em que Pedro

²³ Durante o tempo da coleta de dados na I2, a Professora de Ciências exercia também a função de vice- diretora, portanto, essa profissional acompanhou a trajetória escolar de Pedro do 6º ano (ano em que ela ministrou aulas para ele) até o 9º ano (pois ainda estava na função de vice-diretora).

Sumário

ingressou no 6º ano – atuava como diretora da I2. Essa participante é especialista na área de educação especial e possui ampla experiência com classes especiais e salas de recursos. Vejamos seu apontamento sobre esse atendimento: “Havia a necessidade de trabalhar com ele as altas habilidades” (DAI2, 2017). Nossas conclusões, entretanto, não se restringiram a essas afirmações (dos participantes), tampouco em suposições e impressões sobre as AH/S de Pedro. Para chegarmos a essa conclusão, realizamos um confronto das minhas informações (dados), com os relatórios de duas psicólogas - que avaliaram Pedro durante o tempo em que ele frequentou os anos iniciais do EF. Embora esteja destacado em um dos relatórios psicológicos de que Pedro “apresentou desempenho MUITO ACIMA da média” (Psico A, 2010), o foco e as queixas dos docentes sempre recaíram nas dificuldades e não nas potencialidades desse aluno. De acordo com Virgolim (2014, p. 584):

[...] alunos que possuem pelo menos uma habilidade bem acima da média (mas não necessariamente muito superior) e que demonstram um alto nível de energia e envolvimento com a atividade, desenvolvendo-a de forma criativa, são as pessoas que têm maior probabilidade de exibir comportamentos de superdotação.

Se considerarmos esse excerto, podemos afirmar que Pedro, notadamente, apresenta mais de uma habilidade, conforme mostram os dados analisados no decorrer deste livro. A fim de entender os motivos pelos quais as AH/S de Pedro não foram apontadas pelos participantes, nas primeiras entrevistas, e o que eles compreendem sobre essa área, em 2018, retornei à I1, tanto para lhes dar o retorno da pesquisa como para investigar sobre essa questão. Depois de minha explanação, sobre os achados, imediatamente, os participantes admitiram que Pedro é um

Sumário

aluno com AH/S, concordando que, de certa forma, isso fugiu de suas competências pedagógicas. Resumidamente, as principais justificativas dos participantes em relação às dificuldades de trabalhar com Pedro foram porque:

Ele não se adaptava ao nível da escola (Prof. 4, 2018).

Ele não aproveitou tudo isso, o potencial que ele tinha (Prof. 1, 2018).

Ele não queria acompanhar a turma (Prof. 4, 2018).

Eu não tinha o tempo de atender ele [...]. Não poderia ir só pra área que ele tinha interesse (Prof. 5, 2018).

Não tinha todo amparo, o suporte, não tinha internet na escola, era bem menos o recurso que tinha (Prof. 4, 2018).

O professor não está preparado para trabalhar com esse aluno, porque o aluno que tem uma inteligência acima, ele vai pra escola especial (Prof. 1, 2018).

Era difícil de ler ele [...]. Eu não tinha preparação naquela época (Prof. 2, 2018).

Em contrapartida, a Prof 3, ficou bastante satisfeita com os achados na pesquisa, pois, segundo ela, eles vão ao encontro do que ela percebia em sala de aula, ou seja, Pedro apresentava um potencial bastante elevado. Contudo, de acordo com a profissional, essas questões, das AH/S, bem como relatórios psicológicos, nunca

Sumário

foram discutidas entre os professores ou nos conselhos de classes. Outra participante que também conseguiu reconhecer as lacunas, presentes no processo de ensino e aprendizagem de Pedro, foi a pedagoga da I1. Essa profissional, de forma franca, admitiu que nunca, na escola, cogitou-se ou discutiu a possibilidade de Pedro apresentar AH/S. Agora, diante do reconhecimento de que ele é um aluno com AH/S, portanto com necessidade de um trabalho diferenciado, a profissional ressalta:

Agora nesse ponto de vista, acredito que sim (faltou esse trabalho diferenciado). Só que é muito difícil você [...] em relação ao professor na sala de aula. Você enfrentar esse desafio do professor entender que com aquele aluno você precisa ir além. Buscar diferentes formas de ensinar essa criança. Os professores querem que todos sejam iguais. Que todos sejam todos em um formato. É difícil você trabalhar com um aluno diferente. É mais fácil você excluir do que incluir. Infelizmente, é o que a gente percebe (Ped. I1, 2018).

Após tomar ciência dos pareceres psicológicos, das duas profissionais que avaliaram Pedro, nos anos de 2010 e 2014, e se deparar com esse paradoxo, do aluno ingressar à escola com um nível de desempenho acima da média e concluir essa etapa (do 1º ao 5º ano) de escolarização com desempenho abaixo da média, a profissional, conclui:

Ou a profissional (psicóloga) comeu bolinha ou **a escola acabou com essa criança**. Dois pontos de vista assim, que pra nós enquanto educadoras é péssimo. E o desafio pro professor né, trabalhar com essa criança e entender ele e não excluir. [...] Porque a escola não tinha nada do que ele queria. Nosso ensino é totalmente tradicional pra

Sumário

uma criança com tanta sede de conhecimento. [...] porque, quando você mostra um relatório assim pra professora, ela vai dizer assim ‘mas é que ela não tá aqui na sala de aula no meu lugar. Porque é o que gente escuta. ‘Por que comigo ele não aprende? Por que comigo ele não faz? Então lá (SC) ela só brincou’. Porque é o que eles falam pra gente. Infelizmente, é o que a gente escuta da boca do professor. Porque o problema nunca é ‘comigo’ (Ped. I1, 2018, grifo nosso).

Tendo em vista que quase todos os participantes da I1 lançaram as falhas dos problemas escolares ao próprio aluno e à família de Pedro, indagamos se elas, agora com uma análise mais distante, continuavam a ver o aluno ou a sua família como os principais responsáveis:

Não. Claro que não. Aí é o sistema todo, porque eu não acompanhei ele lá no 1º ano, no 2º ano (Prof. 5, 2018).

O professor da sala regular não sabe lidar com essa situação. Ele não consegue lidar com essa situação em sala de aula (Prof. SR, 2018).

As escolas são falhas. Todo sistema é. Teria que ter, a escola teria que ter [...] acho que nem pedagoga tinha na época, talvez psicóloga na escola, uma ‘Eliziane’, quem, quem [...] você entendeu, né? Uma pessoa pra trabalhar o potencial dele, desenvolver (Prof. 1, 2018).

[...] eu trabalhei com ele no 4º ano, então ele tinha passado por várias [...] (? séries) (Prof. 4, 2018).

Sumário

A falha é do sistema em si, porque, claro, a universidade não ensina tudo né, mas a Rede, ela pode e deve buscar novos cursos, formar os professores que se a gente não cobrar enquanto Rede é claro que a gente vai entrar no comodismo, não vai se aprofundar, não vai buscar (Ped. II, 2018).

Ao final da entrevista, a Prof. 5 frisou a importância de conscientizarmos os professores da escola, onde o irmão de Pedro estuda, a fim de: “não cometer as mesmas coisas (? falhas) que foram cometidas com ele (P)” (Prof. 5, 2018). A Prof. 4 também concluiu a entrevista enfatizando que o trabalho com alunos com condições peculiares não se aprende só na teoria, mas, sim, “muitas vezes, a prática que vai mostrando. Só pensar ou ver (na teoria) não vai [...]. Tem que viver aquela realidade” (Prof. 4, 2018). Já, a pedagoga, com certo lamento em sua voz, desabafa:

E que pena, enquanto escola, a gente escutar que a gente acabou com essa criança. Porque a gente se sente muito sozinha, assim, você entende? Porque quando você vai com essa conversa pro professor, você acaba tendo que ficar do lado do professor, mas eles têm uma resistência muito grande, e às vezes ‘eu não quero falar, eu sei que não é dessa forma, mas, muitas vezes, eu não quero falar’. O professor não quer assumir que o problema também ‘fui eu, que eu causei, que eu não soube trabalhar com o aluno’. É muito difícil assumir a falha. O humano tem muito isso né, de não querer assumir a falha. O problema era sempre com ele (o aluno) ou com a família (Ped. II, 2018).

Alguns desses depoimentos revelam que o ‘justificacionismo’ prevalece dentro da educação. E não se trata de atribuir a culpa,

Sumário

a responsabilidade à outra escola, a outro nível de ensino, conforme denunciado por Cruz e Glat (2014), citados anteriormente, mas aos próprios pares, àqueles com quem se trabalha lado a lado todos os dias; com quem se toma cafezinho no intervalo; com quem se realizam as horas atividades; com quem se cruza nos conselhos de classe, nos corredores, na escola toda. Se o aluno chegou ‘desse jeito’ no 2º ano, é porque a professora do 1º ano não fez direito; agora se ele chega ‘assim’ no 3º ano, foram as professoras do 1º e do 2º anos que não deram conta do ensino e assim chegamos até às ‘famílias desestruturadas’ (CRUZ; GLAT, 2014, p. 264). E se a culpa não puder ser lançada aos pares, lança-se à falta: do suporte, da Internet, da sala de recursos, do professor especialista, do currículo e, claro, da família. Quando a criança não consegue aprender, é muito comum família e escola entrarem em atritos, uma atribui a culpa e responsabilidade à outra. Se o aluno não aprende, a família acusa a escola de não saber ensinar; a Escola, por sua vez, julga a família de não saber educar. Nem a família nem a escola tem o direito de interferir uma sobre a outra, ou seja, apontar o que cada uma deve fazer. O correto é que as duas partes se unam a favor de um bom rendimento do aluno, colocando-se à disposição e na escuta uma da outra, com um objetivo em comum: o sucesso escolar da criança e sua formação cidadã. Ambas as partes, família e escola, precisam estimular o civismo, a disciplina e o respeito ao próximo, e isso só poderá ocorrer se houver parcerias e diálogo entre essas duas partes.

A falta de (in)formação, por parte de alguns docentes, faz com que eles ignorem as potencialidades e concentrem-se e/ou valorizem muito mais as dificuldades de seu aluno com AH/S. Com isso, surgem os rótulos de aluno ‘problema’, ‘trabalhoso’ ‘indisciplinado’. E, conforme pudemos observar, a principal queixa dos professores era que Pedro não gostava e/ou apresentava dificuldades na escrita, principalmente no manuscrito, por isso ele escrevia apenas em caixa alta. E se o aluno apresenta tais

Sumário

dificuldades, logo ele não pode apresentar AH/S, pois, espera-se que, todo e qualquer aluno com AH/S seja perfeito, tire notas altas em todas as disciplinas (MARTINS, 2006; ALENCAR, 2007). As considerações da pedagoga, da I1, ao criticar a visão dos professores sobre as AH/S de Pedro, vão ao encontro das ideias dessa autora: “como um aluno com AH/S pode ter problema de troca de letras, de troca ortográfica, problemas de escrita?” (Ped. I1, 2018). De acordo com Finato (2014, p. 33):

O aluno com AH/SD apresenta perfis variáveis conforme suas áreas de interesses e habilidades. Alguns apresentam indicadores e evidências muito visíveis de sua área de conhecimento. Outros camuflam sua habilidade, o que requer uma observação mais cautelosa e minuciosa.

Para conseguir observar um aluno, de forma mais cautelosa e minuciosa – conforme sugerido por Finato (2014) - é preciso, primeiramente, enxergar um a um individualmente, (re)conhecer suas especificidades, necessidade e não tratá-los como se todos estivessem dentro um ‘balaio’ onde se despeja conteúdos em cima deles, como se isso bastasse para abastecê-los intelectualmente. Para isso, corroborando as ideias de Martins e Alencar (2011), a escola precisa se transformar em um espaço de promoção de talentos, “os professores precisam ser melhores orientados e se desligarem de antigos paradigmas, apresentando atitudes e utilizando estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de seus alunos.” (MARTINS; ALENCAR, 2011, p. 33). Contudo sabemos que a extenuante rotina que abraça a vida do professor o impede de buscar conhecimentos para alicerçar suas metodologias, seja por absoluta falta de tempo ou de ânimo. E o sistema educacional em nada tem contribuído no sentido de ofertar cursos (formação continuada) principalmente aos professores da educação básica.

Sumário

Mesmo àqueles docentes, que por ventura, mostram-se dispostos a aprimorar e enriquecer seus conhecimentos pedagógicos, não encontram motivação nem subsídios financeiros para continuarem seus estudos/pesquisas.

No que se refere à caligrafia de Pedro pudemos observá-la como um tanto inelegível, e isso refletia em notas baixas pelo fato de os professores nem sempre conseguirem decifrar suas escritas. Martins (2006, p. 25, grifo nosso) relaciona as dificuldades de elaboração da escrita, bem como a caligrafia, com as AH/S do aluno ao mencionar que:

[...] alunos academicamente superdotados são, às vezes, desiguais em seus perfis escolásticos, podendo até apresentar distúrbios de aprendizagem em algum domínio, como por exemplo, a dislexia e dificuldade de aprender a ler, problemas com a matemática, problemas perceptuais-motores, **dificuldade em caligrafia** ou ainda, inabilidade de focalizar e prestar atenção.

Ao compararmos esses ‘domínios’ a que Martins (2006) se refere, com nossos achados sobre Pedro, podemos afirmar que esse aluno não apresentou problemas relacionados à maioria das áreas descritas nesse excerto. No item ‘dificuldade de aprender a ler’, os dados demonstram que Pedro lê, desde os cinco anos de idade; na área de Matemática, Pedro é capaz de resolver expressões e cálculos matemáticos mentalmente, inclusive, no 6º e no 9º ano, ele foi medalhista da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), com direito à bolsa. Nas demais áreas (Geografia, História, Ciências), apesar das notas baixas nos boletins escolares, na I1, Pedro sempre foi aluno destaque na I2, com notório interesse e notas elevadas. Já, no que diz respeito aos ‘perceptuais-motores’, dificuldade em caligrafia ou ainda, inabilidade de focalizar e prestar

Sumário

atenção’, compreendemos que essas foram as áreas em que Pedro apresentou maiores dificuldades. Em um dos pareceres avaliativos da professora da SR, consta que: “[...] o aluno apresenta dificuldades na coordenação motora fina, apresenta disgrafia, se sente muito cansado ao realizar atividades escritas.” (Prof. SR, 2014). Já as aulas de Educação Física e Artes – as quais envolvem o desenvolvimento perceptomotor – foram apontadas por Pedro como suas prediletas na I1. Entretanto suas notas são consideradas baixas em relação às outras disciplinas na I2. A professora que ministrou Artes, no 6º ano, ponderou o seguinte sobre as habilidades de Pedro nessa área: “Ele não possuía muitas habilidades no manuseio de materiais em artes. Sentia dificuldades na organização das atividades, colagem, recorte” (Prof. A).

No que se refere à ‘caligrafia’ e ‘inabilidade de focalizar e prestar atenção’ – domínios também destacados por Martins (2006), no excerto acima – nossos dados demonstram que aí residem as maiores dificuldade de Pedro, pois os professores apontam como um problema por não conseguirem compreender as escritas do aluno:

A escrita dele eu quase não conseguia entender, o que ele escrevia nas provas (Prof. C, 2018).

A ortografia dele [...] ele não gostava, ele não fazia, ele se revoltava, não gostava de escrever. E por isso, talvez, as notas dele não foram muito boas (Prof. 4, 2018).

[...] essa dificuldade que ele tinha de escrever, no momento que era pra registrar alguma coisa no caderno, ele se recusava (Prof. 5, 2018).

Em um dos bilhetes da Prof. 4 – quando Pedro frequentava o 4º ano - podemos perceber a preocupação da docente com a

Sumário

caligrafia do aluno, quando ela solicita à mãe de Pedro para comprar um caderno de caligrafia: “Obs. Se possível compre um caderno de caligrafia para ele melhorar a letra” (B4, linhas 20-21).

A partir dessas constatações, podemos concluir que não foi somente o ambiente multilinguístico, onde Pedro está imerso, que derivou os obstáculos em seu processo de escrita e, conseqüentemente, em seu percurso escolar como um todo, mais a junção desse contexto com suas AH/S. E o fato de seu potencial, em outras áreas, não ter sido devidamente trabalhado, acabou gerando a desmotivação do aluno, como também a insatisfação dos docentes com seu desinteresse pelos conteúdos escolares. Ao identificarem a limitação de informações e ideias errôneas dos docentes a respeito da identificação e do trabalho com os alunos que possuem AH/S, Martins e Alencar (2011) enfatizam a necessidade e urgência de políticas públicas educacionais que proponham a formação de educadores para atuarem nessa área. Esses autores denunciam que “há grandes desafios a serem superados para que o atendimento especial a alunos com AH/S aconteça de forma expressiva no país, a começar pela formação do professor, a base de todo o processo” (MARTINS; ALENCAR, 2011, p. 43). Assim, conforme já discutimos, a educação de alunos com condições peculiares continuará restrita a professores especialistas, esquecendo-se de que ela (a educação) é tarefa da escola (de todos os professores) e não somente de alguns (especialistas). Nesse sentido, é dever de todo professor:

[...] estimular, em todos seus alunos, o desenvolvimento e a expressão do talento criador e da inteligência, e não só naqueles que possuem um alto QI ou que tiram as melhores notas no contexto acadêmico; desenvolver comportamentos superdotados em todos aqueles que têm potencial; nutrir o potencial da criança, rotulando o serviço, e não o aluno; desenvolver uma grande variedade de alternativas ou opções

Sumário

para atender as necessidades de todos os estudantes [...]. Essa noção tem um impacto direto para a sala de aula regular, estabelecendo sua responsabilidade em desenvolver um currículo adequado e inclusivo, que atinja todos os alunos, inclusive os que apresentam altas habilidades/superdotação (VIRGOLIM, 2014, p. 587).

Entre as principais características de professores de alunos com AH/S, Martins e Alencar (2011, p. 38) destacam que “o mais importante é o entusiasmo do educador na busca de diferentes possibilidades para se adquirir novos conhecimentos”. No entanto, o entusiasmo tem sido uma das características mais raras de se encontrar nos professores de algumas escolas. Assim, o profissional, tomado pelo desânimo, condicionará sua falta de conhecimento, sobre o atendimento de alunos com condições peculiares a inúmeros fatores (lacunas de sua formação; excessivo número de alunos nas salas de aula; intermináveis horas de trabalho; e até mesmo aos colegas que trabalharam anteriormente com esses alunos etc.), menos à sua própria prática. E dessa forma, automaticamente, ele celebra a fragilidade e existência de profissionais que fazem parte do perfil de número três, descritos no capítulo I, deste texto. Esse tipo de professor usará, eternamente, o discurso da ‘culpabilização’ para justificar seus medos do enfrentamento e do desejo de mudar, de transformar, preferindo permanecer acomodado em sua zona de conforto, prisioneiro de seu próprio casulo.

Os estudos que respaldaram nossas discussões sobre as AH/S fazem-nos compreender que encontrar alunos com essas características nas salas de aula é bastante comum, uma vez que AH/S não é sinônimo de genialidade. Portanto, não estamos falando sobre detectar e trabalhar com alunos com alguma síndrome rara, de alta complexidade, mas apenas com AH/S que os licenciados

em Pedagogia e demais licenciaturas, em algum momento, devem/deveriam ter estudado.

As implicações da surdez da mãe na escolarização e na vida de Pedro

Os dados acima analisados demonstraram que o fato de Pedro ser filho de uma mãe surda não afetou seu desenvolvimento cognitivo, conforme muitas pessoas acreditam e que estão dispostos nos estudos sobre os filhos ouvintes de pais surdos (PEREIRA, O., 2013; STREIECHEN; CRUZ; KRAUSE-LEMKE, 2015; QUADROS, 2017). Muito pelo contrário, sua mãe - mesmo surda e sem nenhuma formação didática pedagógica - conseguiu realizar a proeza que muitos professores - especialistas em didática - não conseguem ao longo de suas carreiras: alfabetizar seu filho ouvinte. Todos os profissionais entrevistados, sem exceção, afirmaram, diversas vezes, que a mãe sempre foi muito presente na escola, demonstrando preocupações com a escolarização do filho, porém, quase sempre, sem o *feedback* que ela precisava, por meio de sua língua, a Libras. Seguem alguns depoimentos dos participantes de ambas as instituições, I1 e I2, sobre a participação da mãe na vida escolar de Pedro:

A gente chamava os pais, vinha mais a mãe e o avô [...]. Eu me comunicava muito mal com ela (a mãe) (Prof. 1, 2016).

O maior prazer da mãe acho que era vir pra escola, mas o diálogo com os professores era difícil. Geralmente escreviam no quadro. Eu e ela nos entendíamos, em Libras, eu conhecia um pouco de Libras, a gente se entendia. Na reunião de pais ela ia sempre, mas não tinha

Sumário

interprete. Ela só assinava o boletim. Era muito difícil (Prof. 2, 2016).

A mãe vinha à escola. Ela participava das reuniões. Nossas reuniões são individuais, por sala. No finalzinho do bimestre, ela sempre vinha. Ela chegava, batia na porta, uns 15 minutos antes. Eu tinha dificuldades pra me comunicar com ela. Ela pedia pra menina da frente pra observar o caderno. Daí ela tinha comparação se o Pedro tinha copiado tudo. Daí ela fazia gesto assim que era pra eu ser rígida com ele [...]. Ela se comunicava pela escrita. Muitas vezes ela conversava com a diretora, com a pedagoga antes de chegar na minha sala. Nas reuniões ela participava, mas não tinha intérprete (Prof. 5, 2016).

[...] porque a mãe, né, não que a mãe é um problemas, mas a gente [...] mesmo quando nós chamávamos ou ela vinha, mas a gente não sabe [...] então lá pelas tantas a gente ia canetando para nos comunicarmos com ela. Ela vinha quando a gente chamava ou às vezes ela sozinha vinha pra saber como que ele estava, se ele estava estudando, se ele tá melhorando ou não (D11, 2016).

A mãe sempre vinha às reuniões aí a (nome da intérprete) participava. A mãe sempre vinha e queria saber dele, sempre era presente (Ped. I2, 2017).

Às vezes, quando ela vem aqui na escola, a mãe dele, a gente sente uma dificuldade de se comunicar. Ainda bem que na sala que ele tá, tem a (nome da intérprete), que é intérprete, então ela sempre ajuda.[...] eu vejo a mãe dele participando muito mais que as outras mães. Ela sempre está presente. Ela sempre vem. Se

Sumário

ele tem algum trabalho, ele leva anotado, às vezes, ela não entende o que é pra ajudar, ela vem pra perguntar [...] ela pergunta pra (nome da intérprete) (Prof H, 2017).

A mãe é muito presente, muito, participa das reuniões e fora das reuniões ela sempre estava no colégio, sempre estava lá pra saber o que estava acontecendo, se estava tudo bem? A intérprete sempre faz a mediação (Prof. P, 2017).

A mãe sempre vem às reuniões e a (referindo-se à intérprete) faz a tradução. Sempre é uma mãe presente (Prof. C, 2018).

Esses excertos desconstruem o mito de que surdos são incapazes de criar, educar, aconselhar seus filhos. Essa crença, de que os surdos são pessoas incapazes de exercerem sua cidadania, vem desde a Antiguidade, época em que se acreditava que os surdos, pelo fato de não falarem, também não pensavam, portanto, não se desenvolviam intelectualmente. Tanto os surdos, quanto as pessoas com outras deficiências, tornavam-se um peso para a sociedade e, por isso, eram banidos do mundo de forma cruel e desumana (STREIECHEN, 2017). Atualmente, esse tipo de crueldade não existe, mas o preconceito e o estigma estão muito cristalizados nas opiniões, nos olhares, na postura e nas atitudes de muitas pessoas, conforme denunciado por Quadros (2017, p. 159):

Em alguns espaços, a pessoa surda não é encarada como surda, mas como deficiente. Entendi sobre o olhar com olhos iguais, em vez de olhar com olhos que identificam os surdos como diferentes, como incapazes, como deficientes, que tem um efeito avassalador na vida deles. Senti isso ao longo de minha vida e

Sumário

vejo vários surdos lidando com esses diferentes olhares de maneiras distintas. Cudas e surdos traduzem esses olhares com amor, com ódio, com sentimentos híbridos, com dor, com lamentações, com humor.

A mãe de Pedro, conforme vimos anteriormente, parece ser uma pessoa muito bem resolvida, independente e disposta. Ela conseguiu concluir seus estudos até o ensino médio e ingressou no Curso de Pedagogia, mas, ao ficar grávida de Pedro, diante de alguns problemas, precisou parar com os estudos. No entanto, mesmo quando os pais surdos não são escolarizados, muitos deles entendem a importância dos estudos dos filhos e são perfeitamente capazes de conduzi-los à escolarização. Quadros (2017, p. 149), por exemplo, relata que seus pais surdos, mesmo não tendo acesso ao aprendizado da leitura e da escrita, incentivavam, tanto ela quanto seus irmãos, aos estudos. Vejamos:

Meus pais sempre tiveram muito orgulho de nós. Eles acreditavam na gente, apostavam em nosso estudo, em nossa formação, nos diziam que o estudo faria diferença em nossas vidas, em nossas escolhas, em nosso sucesso profissional. Eles nos incentivavam a estudar, mesmo que não tivessem experienciado isso. [...] o esforço deles se voltou em nos educar para nos tornarmos alguém com mais conhecimento, com estudo. Acredito que realizei o desejo de meus pais, pois estudo até hoje e vejo os frutos desse investimento²⁴ (QUADROS, 2017, p. 149)

24 Ronice Müller de Quadros possui Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Mestrado e Doutorado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com estágio na University of Connecticut. Pós-doutorado na University of Connecticut e Gallaudet University e na Harvard University. Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Santa Catarina. Para mais informações, consultar o seu Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7307577422387099>.

Sumário

Dos professores da I1, apenas a Prof^a 2 (a mesma da SR), revela que, em alguns momentos, conversou com Pedro a respeito da LS, uma vez que ela já havia feito cursos para aprender tal língua:

Quando eu fiz um curso de Libras, eu dizia 'Ai, Pedro, como eu gostaria de conversar tudo com você (em LS)!' Ele falava que aprendeu tudo com a mãe. Ele ensinava para mim. Agora eu esqueci tudo. Pra ele, ele era feliz. Ele não tem assim [...] preconceito de a mãe ser surda (Prof. SR, 2016).

Os demais docentes não relataram qualquer ação no sentido de dialogar, ou seja, ouvir o que Pedro tinha a dizer sobre o fato de sua mãe ser surda ou pela forma que ele se comunicava com ela. Isso pode se caracterizar como um desinteresse ou falta de conhecimentos por parte da escola sobre a cultura, os desejos, as frustrações e desafios dos filhos ouvintes de pais surdos, diante dos compromissos que alguns assumem em casa e na sociedade em detrimento da surdez dos pais. É como se todas essas sensações ficassem apenas do lado de fora dos muros escolares e não afetassem o desenvolvimento biopsicossocial desses alunos. Nesse sentido, Quadros e Masutti (2007, p. 256-257) entendem que:

O reconhecimento dessas características culturais, sociais e linguísticas, que deveriam ser tomadas como elementos relevantes para o seu processo interativo escolar, é neutralizado. Na maioria das vezes, a escola recebe essa criança ouvinte, filha de pais surdos, e estabelece um muro que a separa de seus pais.

Em nossa visão, a partir do que se observou, tanto na pesquisa de mestrado como nessa (do doutorado), sobre os cuidados, paciência, dedicação e preocupação da mãe em relação aos filhos, acreditamos

Sumário

que a maior dificuldade não se concentrava na surdez propriamente, mas no bloqueio que havia entre ela e a comunidade escolar. O que queremos inferir é que, diante das dificuldades comunicativas com a mãe, mesmo com a sua presença constante na escola, a equipe pedagógica ou os professores não conseguiam repassar claramente as recomendações sobre Pedro como, por exemplo, os dias em que ele precisava comparecer às sessões psicológicas, à fonoaudióloga, ao SC etc. Acreditamos que, se a mãe não o levou, certamente, é porque ela não sabia, pois, em nenhum momento, os entrevistados se referiram a ela como desleixada, irresponsável ou despreocupada com a educação de seu filho.

Sabemos também que o pai de Pedro, assim como a maioria dos pais brasileiros, não conseguia estar presente na escola todas as vezes que era convocado, pois, como mantenedor da casa, precisava trabalhar. O avô, conforme os relatos, comparecia à escola quando havia um problema mais grave, mas, como um cidadão trabalhador, nem sempre conseguia acompanhar Pedro à psicóloga, à fonoaudióloga etc. E a avó, conforme já explicado, possui problemas de saúde que a impedem de andar por muito tempo. Dessa forma, podemos compreender que Pedro está dentro de um contexto familiar que nem sempre conseguiu ajudá-lo de forma que deixasse a escola mais satisfeita. Os estudos de Fleith (2007, p. 55) trazem um importante achado em relação à importância da figura da mãe na educação dos filhos com AH/S. A autora revela que:

[...] é a família, particularmente **a mãe**, quem está conseguindo romper barreiras de maior isolamento que a sociedade tenta impor a estas crianças e adolescentes. É **a mãe**, interessada no desenvolvimento de seus filhos e filhas, quem recebe o diagnóstico. Quando a avaliação e orientação são bem feitas, começam as rotinas de psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, a fim de desenvolver habilidades

Sumário

básicas ao ser humano como a expressão do sentimento e o autoconhecimento, a fala e a utilização do corpo de maneira adequada (FLEITH, 2007, p. 55, grifo nosso).

No caso de Pedro, a especificidade de sua mãe, ou seja, o fato de ela ser surda, de alguma forma, eleva ainda mais o grau de dificuldade desses encaminhamentos (psicológicos, fonoaudiológicos etc.). E isso não está pautado na surdez, mas nas barreiras comunicativas impostas pela própria sociedade. Assim, a mãe de Pedro, diferentemente de mães ouvintes - que podem reivindicar e cobrar mais da escola, porque falam por meio da mesma língua - ficou apenas com informações fragmentadas, que não lhe possibilitava uma visão mais ampla dos problemas escolares enfrentados por Pedro. De acordo com Fleith (2007, p. 55), “pela cultura de exclusão, historicamente praticada, a escola transformou-se na principal barreira encontrada pela família para o desenvolvimento das altas habilidades/superdotação dos seus filhos”. Se as famílias, em que todos são ouvintes se deparam com barreiras para discutir os direcionamentos/encaminhamentos de seus filhos com AH/S, que dirá a família em que há uma mãe surda que se depara, frequentemente, com barreiras muito mais fortalecidas pelas diferenças linguísticas e pela falta de profissionais para mediar sua comunicação com a escola.

Embora o Decreto nº 5626/2005 (BRASIL, 2005) estabeleça a obrigatoriedade da presença de TILS em todos os lugares públicos e privados, as instituições brasileiras estão encontrando sérias dificuldades no cumprimento dessa lei. Um dos principais desafios relaciona-se à escassez desse profissional. Apesar de no Brasil ter crescido a oferta de cursos de Libras, há um número restrito de pessoas com formação para atuarem como TILS, pois a maioria desses cursos se concentra nos grandes centros, dificultando o

Sumário

acesso das pessoas que moram nas zonas rurais ou em lugares mais retirados (LACERDA, 2006). Dessa forma, há muitos surdos brasileiros desprovidos de usufruírem de seus direitos básicos, como a comunicação sem barreiras, por exemplo. E, assim, a inclusão, ou seja, a efetivação da escolaridade, tanto de surdos quanto dos filhos de surdos, fica à mercê de sua própria sorte.

A maioria de filhos ouvintes de pais surdos, ainda muito precocemente, precisa assumir a função de ‘intérpretes’ dos pais e alguns sentem o peso de certas responsabilidades domésticas, como: cuidar dos irmãos mais novos, auxiliar os pais com trâmites bancários; resolver situações telefônicas que envolvem os pais e assim por diante (ANDRADE, 2011; PEREIRA, O., 2013; STREIECHEN; CRUZ; KRAUSE-LEMBRE, 2015; QUADROS, 2017). Diante dessas considerações, investigamos se Pedro também precisa exercer algum tipo de responsabilidade em sua casa pelo fato de sua mãe ser surda. No que observamos, em seu dia a dia, Pedro não exerce a função de mediador da comunicação entre sua mãe com os demais membros da família. Seus pais (avós de Pedro), embora não apresentem fluência na Libras, conseguem desenvolver um tipo de comunicação gestual e leitura labial que permite o entendimento entre eles. A mãe assiste aos programas de televisão sempre com legenda ou com a janela de intérprete de Libras, quando há esse recurso.

Em uma das entrevistas realizadas com Pedro, no ano de 2018, foi perguntado se ele precisava auxiliar sua mãe nas conversas com outras pessoas na rua (na farmácia, no supermercado etc.) e ele respondeu: “Às vezes, sim. Mas só nos lugares que ela quase não vai. Porque no mercado que a gente vai, eles se entendem com ela. Na farmácia, o vô que faz” (Pedro, 2018). Entendemos, portanto, que pelo fato de a família residir em uma cidade pequena, é normal que eles frequentem sempre os mesmos estabelecimentos. Como a mãe de Pedro apresenta muita simpatia, boa vontade de se comunicar

Sumário

e de compreender as pessoas, isso vai se tornando algo natural, com possibilidades comunicativas que cada pessoa vai construindo a partir da relação que se estabelece com essa mãe surda. Pedro relata também que sempre que alguém chega a sua casa, é ele quem recebe e explica à mãe sobre os motivos da visita. Perguntamos se ele se sente responsável pela sua mãe, pelo fato dela ser surda:

Pouquinho, porque, às vezes, ela precisa de alguma explicação, orientação, mas o vô e a vó sentem muito mais (responsabilidade) porque eles são os pais dela (Pedro, 2018).

Pedro pondera que se não tivessem os avós morando junto, iria sobrar muito mais responsabilidades para ele. Em relação ao olhar preconceituoso da sociedade, Pedro faz uma revelação que vem ao encontro dos achados dos demais pesquisadores supracitados, no capítulo II. Segundo ele, as pessoas sempre os olham, independentemente de estarem ou não conversando em língua de sinais: “simplesmente eu noto que elas olham” (Pedro, 2018). Ele acredita que elas olham mais por curiosidade do que por preconceito, por isso, ele não se importa muito com isso. Na rua e na escola, segundo Pedro, as pessoas lhe perguntam muito raramente sobre a surdez de sua mãe: “[...] todos (os professores) já sabem. Os amigos também já sabem. Alguns até sabem um pouco de língua de sinais porque eu tenho um colega lá (escola) que é surdo” (Pedro, 2018). Pedro afirma que já pensou no fato de sua mãe ser ouvinte, pois, “se ela fosse (ouvinte), talvez, muita coisa seria diferente, completamente diferente, no sentido mais profundo. Talvez as coisas na vida dela, mesmo antes de eu nascer, teriam sido diferentes” (Pedro, 2018). Ao questioná-lo se seria diferente no sentido bom ou ruim, ele respondeu: “não sei” (Pedro, 2018).

Sumário

Responsabilidades e desafios fazem parte da vida de Pedro também. Não de forma que provoque algum tipo de dano, pois, conforme já relatamos, a mãe de Pedro faz o possível para ser independente e não se tornar um peso para a família. Porém, o que notamos é que Pedro não se sente completamente à vontade para falar sobre algumas questões que dizem respeito a aspectos mais relacionadas à surdez de sua mãe. Suas respostas são, em sua maioria, monossilábicas, ou seja, ele não se aprofunda nas explicações. Diferentemente, de quando as entrevistas estavam relacionadas às escolas, aos seus estudos, aos desenhos que ele produzia, nos quais a gente conseguia observar sensações implícitas em suas respostas: às vezes, empolgação, contentamento, satisfação, alegria. Outras vezes, tristeza, decepção, angústia, vontade de chorar. Acreditamos que Pedro, por ser muito jovem, ainda não consiga expressar com exatidão o modo como se sente diante desses olhares ‘curiosos’ das pessoas que circulam nas ruas, nos corredores das escolas. É como se ele mesmo não soubesse a dimensão de tudo isso em sua vida, ou seja, ser filho de mãe surda em uma sociedade repleta de preconceitos e desprovida de conhecimentos sobre essas pessoas, surdas e ouvintes filhos de surdos. Em relação à mediação, ou seja, a função de ‘interpretar’ informações na escola, tanto Pedro, quanto os professores relataram que Pedro nunca ‘interpretou’ nas reuniões, mas nas salas de aula, nas conversas individuais, entre professores e os pais dos alunos, ele mediava as conversas, às vezes, espontaneamente e outras porque a mãe solicitava que ele lhe explicasse a informação em LS.

Diante das exposições, nessa subcategoria, percebemos que a preparação ou a falta dela, está muito mais na escola do que na falta de audição dos pais que têm filhos ouvintes. Assim como o simples acesso do aluno com deficiência, no âmbito da escola, não irá surtir resultados positivos em sua vida escolar, somente a presença dos pais surdos, às reuniões escolares, não irá resolver

Sumário

os dilemas enfrentados na escolarização de seus filhos. Há um empreendimento maior e necessário para ser construído em torno da educação inclusiva e da profissionalização para assegurar uma efetiva escolarização de alunos, filhos de pais surdos. Se a escola não oferece meios de incluir efetivamente os filhos ouvintes, não consegue incluir também seus pais surdos. E isso se torna um círculo vicioso, pois existe uma recorrência em forma de circuito (MORIN, 2014), em que a falta de uma ação desencadeia a falta de resultados eficazes. Pais surdos na escola, sem a mediação comunicativa, não irão compreender os desejos, as queixas, as informações da escola e, conseqüentemente, não irão conseguir auxiliar a escola, nesses aspectos, nem seus filhos ouvintes.

As dificuldades de socialização de Pedro podem ser consequência de suas AH/S e/ou do fato de ser filho de mãe surda?

A questão que apresenta maior consenso entre os entrevistados, da I1 e da I2, diz respeito à socialização de Pedro. A maioria afirma que ele sempre apresentou dificuldades para fazer amigos e se socializar com os colegas da classe. Vejamos, a seguir, alguns depoimentos nesse sentido:

Dificuldades de aprendizagem e de socialização (Psico A, 2014).

A dificuldade maior que eu tinha com ele era a socialização. Ele sempre era aquele menino reservado. As atividades em grupo, geralmente, eu solicitava que ele escolhesse o grupo que ele queria fazer. A maioria dos trabalhos ele fazia sozinho. Ele não se enturmava com os coleguinhas da sala (Prof. 5, 2016).

Sumário

Em questão de sociabilização, eu acho que ele era um aluno muito sozinho no começo. A princípio, sim. Não sei, mas você deve conhecer a linguagem, a maneira que ele fala, né? Ele tem algumas dificuldades de fala, isso também fazia com que os colegas meio que deixassem ele meio que isolado (Prof. P, 2017).

Ele era quietinho. Sentava na frente. Não se socializava muito no 6º ano. [...] ele vive no mundo dele. Ele não segue a regra. Dá a impressão que ele vive num mundo à parte, sabe? A socialização melhorou bastante com a festa junina. Ele começou a dançar a quadrilha, aí ele se soltou um pouco mais (Prof. M, 2017).

Ele não se mistura muito com o restante da turma. Quando eu dei trabalho em grupo, ele entrou no grupo, ele fez, mas ele mesmo prefere fazer o trabalho dele sozinho. Muitas vezes ele pediu ‘posso fazer sozinho?’ Não sei o porquê? Talvez a turma não acolha ele, mas eu não vejo a turma desse jeito. A turma convive bem com ele. Ele faz os trabalhos, só que normalmente ele pede pra fazer sozinho (Prof. H, 2017).

Uma das particularidades dele, que eu notava, é em termos de socialização. Nesse âmbito sim, ele é muito reservado. Inclusive a gente teve uma festa junina, em que ele participou. Eu estava filmando as danças das apresentações deles. Então, ele dançou, ele fez tudo o que os outros fizeram, mas no momento em que eles tinham que se unir, se aglomerar, ele foi o único que permaneceu parado do meu lado. Então a gente percebe assim que mesmo num trabalho em equipe ele tem dificuldade pra conversar, pra trocar ideias com outro, mas ele participa individualmente (DAI2, 2017).

Sumário

Ele não dava muita abertura para os colegas. É uma pessoa mais fechada. Ele tinha uma dificuldade na socialização, uma dificuldade de se enturmar (Prof. C, 2018).

Ele é um aluno muito fechado. Fala muito pouco. Tem aulas e aulas que ele passa em silêncio. Não é de conversar. Ele é isolado. Acho que ele não tem nenhum amigo. Ele é bem sozinho. Senta assim na frente, e é só ele no mundo dele. Nunca vi conversando com alguém assim. Eu acho que assim, talvez ele se sente rejeitado, acho. Não sei se ele não quer se misturar ou os colegas que [...] (Prof. G, 2018).

Nesta pesquisa, não podemos afirmar com segurança as razões que levaram Pedro a apresentar tais dificuldades, pois a socialização de uma criança pode estar relacionada a diversos fatores. Podemos apenas supor hipóteses, apoiadas em algumas informações dos participantes, das nossas observações do comportamento de Pedro, das explicações do próprio sujeito e também com respaldo nos estudos de outros pesquisadores que se dedicaram um pouco mais nessa questão. Nesse sentido, elaboramos duas principais hipóteses que, em nossa compreensão, podem explicar as razões pelas quais Pedro evitava se aproximar dos colegas da escola e apresentava dificuldades de socialização.

A primeira hipótese está vinculada ao fato de Pedro possuir AH/S. Alencar (2007, p. 373), fundamentada em Gross (1993), explica que alunos extremamente inteligentes e pouco estimulados, pela escola, podem apresentar falta de motivação pelos estudos e autoestima rebaixada. Além disso, esses estudantes correm sério risco de “isolamento social e rejeição pelos pares, a menos que o sistema educacional proporcione a eles um grupo de colegas baseado não em idade cronológica, mas em habilidades, interesses comuns e nível desenvolvimental” (ALENCAR, 2007, p. 373).

Sumário

De acordo com Martins (2006, p. 14), “os superdotados não encontram no outro o mesmo que veem em si e vice-versa, tornando a reciprocidade algo impossível, aumentando assim a distância existente entre eles e os outros, a ponto de entrar numa situação de conflito”. A criança com AH/S, segundo essa autora, “sabe que é diferente, pois muitas delas verbalizam esta condição ao perceberem as diferenças de ritmo de aprendizagem, de interesse e de desempenho em relação aos colegas” (MARTINS, 2006, p. 23). A professora de Geografia, a I2, revela algo nessa direção. Vejamos:

*Às vezes, a gente tenta colocá-lo no grupo, mas ele não quer. Tem uma rejeição. Acho que **ele sabe muito, ele sabe bastante**, né, daí ele não quer ir com **um aluno que não saiba quanto ele sabe**. Então, dentro daquela sala, **ele está ali com um nível mais elevado**, então ele não vai querer fazer dupla com alguém (?) ele não quer muito contato também com **uma pessoa que sabe menos** que ele. Os trabalhos, ele faz sempre sozinho, não faz em grupo (Prof. G, 2018) (grifos nossos).*

Com uma inteligência muito acima da média, é natural que a pessoa queira discutir assuntos de níveis mais elevados, o que não condiz com a faixa etária ou o nível intelectual das crianças com as quais Pedro convive e/ou conviveu na escola. Assim, em vez de participar de grupos e ter que explicar aos colegas como se realizam as atividades e/ou ouvir assuntos desinteressantes, Pedro preferia realizá-las sozinho e se isolar do grupo com ideias prematuras para ele. Essa hipótese se aplica ao seu comportamento durante o recreio, quando Pedro se recolhia à biblioteca, da I2, para ler um livro ou ficava no jardim com as formigas na I1 em vez de brincar com os colegas de atividades que ele considerava infantis para o seu nível, mesmo tendo a mesma faixa etária das demais crianças. Em 2013, na coleta de dados para o mestrado, aos questionar Pedro

Sumário

sobre seus amigos, ele revela não ter muitos amigos e explica as razões. Vejamos:

1. **Pesq.** Mas você brinca com os teus coleguinhas lá?
2. **Pedro.** Só no recreio
3. **Pesq.** Você tem bastantes amigos?
4. **Pedro.** Não
5. **Pesq.** Quantos você tem?
6. **Pedro.** Um ou dois.
7. **Pesq.** Um ou dois? E os outros, por que não são teus amigos?
8. **Pedro.** Por que **eles não gostam de mim?**
9. **Pesq.** Por que não gostam?
10. **Pedro.** Por que eles querem fazer o que eu não quero.
11. **Pesq.** O que, por exemplo?
12. **Pedro.** Bom, eles só pensam em futebol, essas coisas.
13. **Pesq.** E você gosta do que?
14. **Pedro.** De brincar.

Em 2016, quando Pedro frequentava o 7º ano, diante da mesma questão: Você tem bastantes amigos lá (escola)? A resposta foi “*mais ou menos*” (Pedro, 2016). Entre os principais problemas que as crianças com AH/S, Alencar (2007, p. 376) cita os seguintes: “perfeccionismo e medo do fracasso, ambivalência a respeito de si mesmo, baixa autoestima, sub-rendimento, desvio das normas impostas pela família e pelo grupo de mesma idade, além do isolamento social”. Em 2018, quando Pedro frequentava o 9º ano – um tanto mais maduro para refletir sobre essas questões – foi-lhe perguntado sobre os motivos pelos quais ele não gostava de fazer trabalhos em grupo. Sua resposta aponta para dois importantes eixos:

Porque, na maioria das vezes, eu acabo caindo com **alguém que não faz nada**, ou, às vezes, eu caio num grupo que é muito (pensando) que eles são muito (unindo as mãos) unidos e aí **eu fico de fora** (Pedro, 2018, grifos nossos).

A primeira resposta vem ao encontro de nossa discussão. Ou seja, Pedro evita fazer trabalhos com quem sabe menos que ele, porque, mesmo em dupla, ele acaba realizando o trabalho

Sumário

sozinho. O segundo ponto, que nos parece ser relevante e merece uma atenção maior da escola, é que Pedro sente medo da exclusão. Ele tem consciência de que os colegas, geralmente, aproximam-se e conversam porque eles têm afinidade. Como ele não se ‘afina’ com os colegas, prefere evitar entrar nos grupos, ou seja, prefere evitar a aproximação para, dessa forma, evitar também ser excluído do grupo. Nesse sentido, concordamos com Fleith (2007) de que é necessário que pais, juntamente com a escola, “discutam as questões emocionais dos alunos: o que fazer com relação ao possível isolamento, ao perfeccionismo e à grande sensibilidade deles, sobretudo no que diz respeito a questões de justiça e moral” (FLEITH, 2007, p. 69).

Na tentativa de investigar se esse isolamento de Pedro poderia despertar-lhe solidão, tristeza ou outra sensação, perguntamos se ele não liga de ficar sempre sozinho na sala de aula ou no intervalo na escola? Sua resposta foi “não, porque é uma escolha minha, meu modo de ser e eu não gostaria de ser de outro jeito” (Pedro, 2018). Fleith (2007, p. 68) explica que “quanto mais altos os níveis de superdotação, maiores parecem ser os riscos de desenvolvimento de comportamentos de isolamento [...]”. Com base nos estudos de Winnicott (1990), a autora explica também que, embora muitos considerem o isolamento como um comportamento negativo, “a capacidade de ficar só é um fenômeno altamente sofisticado e tem muitos fatores contribuintes. Está intimamente relacionada com a maturidade emocional” (FLEITH, 2007, p. 69).

Para Andrade (2011), a família é a unidade básica que promove os primeiros passos da socialização das crianças, ou seja, “a família poderia ser entendida como o principal agente de socialização e reprodução dos padrões culturais no indivíduo”. As colocações de algumas participantes da nossa pesquisa vêm ao encontro da afirmação de Andrade (2011, p. 25). Vejamos:

Sumário

Ele comentava que a única pessoa em casa que ele tinha para brincar era o irmãozinho dele. Não sei se a família tinha uma vida social ou não (Prof. 5, 2016).

Porque, em casa, ele convive com os avós que já têm [...] a tendência é das pessoas idosas não se aproximar tanto das crianças. **A mãe, pela condição dela**, tem um mundo mais fechado. Acho que isso levou ele a ser mais individualista, mais fechado mesmo (DAI2, 2017 grifo nosso).

Ele é muito quieto, fechado, talvez seja algo da própria **conversa diferenciada com a mãe**, porque, em casa, a avó é mais idosa, o pai, pelo que a mãe relatou, é ausente, o avô muito raramente fica em casa, então não tem com quem ele conversar verbalmente, a questão para ele eu acredito que é essa dificuldade, em virtude dessa conversação não verbal com ele. Eu acho que é isso (Prof. C, 2018, grifo nosso).

Porque em casa não tem uma conversa, né? A mãe que é a pessoa mais próxima, ele não tem contato assim né, de conversar, falar (oralmente). Não sei se ele fala alguma coisa que aconteceu na sala de aula? Acho que ele se sente sozinho (Prof. G, 2018).

Ao corroborarmos as ideias dessas profissionais, e com respaldo nos estudos de Andrade (2011), Streiechen, Krause-Lemke e Cruz (2015), Quadros (2017), entre outros pesquisadores, podemos criar a segunda hipótese: se voltarmos a analisar a descrição dos familiares de Pedro veremos que a convivência dele se baseia muito mais com a avó e com a mãe (surda). A primeira, conforme destacado pelas participantes, (DAI2, 2017 e Prof. C, 2018), com a idade um tanto avançada, não tem a paciência necessária para dialogar e

Sumário

corresponder às curiosidades do neto. O pai e o avô permanecem ausentes a maior parte do tempo. Já, a mãe, também concordando com as participantes, vive em um mundo silencioso e se comunica por meio de uma língua visual espacial, sem som, que independe de oralização. E Pedro, automaticamente, faz parte desse mundo. Ele adquiriu naturalmente esse modo de vida, essa cultura. Esse jeito silencioso está impregnado em sua essência, tornou-se parte de sua identidade. Ele aprendeu a ser assim, silencioso também, pois “existe uma coerência entre identidade e comunicação. É na e pela interação que se dá a construção de um *Self*, ou seja, os produtos das contingências sociais, como uma adaptação frente ao outro” (ANDRADE, 2011, p. 67).

Para Andrade (2011, p. 67), “a socialização é um elemento principal na definição da identidade”. Para melhor entendermos a questão de os filhos ouvintes de pais surdos, às vezes, tornarem-se um pouco ‘surdos’ também, trazemos um depoimento de Quadros (2017, p. 150) que reflete claramente essa dualidade de posições: “Às vezes (até hoje), quando estou entre surdos, tudo passa a ser organizado a partir da língua de sinais e da forma surda de conceber o mundo. Simplesmente desconecto do mundo ouvinte e literalmente ‘não ouço’ os outros quando estou conversando com surdos”. Pedro, Protagonista de nossa história, possui uma condição de filho que difere dos filhos que têm mãe ouvinte. Essa condição, de certa forma, causa curiosidades em seus colegas que, certamente, lhes fazem inúmeros questionamentos e Pedro precisa saber lidar com isso o tempo todo. Quadros (2017, p. 68) elenca os principais comentários recorrentes das pessoas ouvintes aos filhos de surdos: “‘Que pena que eles não podem ouvir essa música’. ‘Nossa, mas são surdos, como eles fazem para se comunicar?’ ‘Como você aprendeu a falar?’ e ‘Mas que pena’”. A autora afirma também que “Ter que explicar para os outros o que são os surdos e como cresci no mundo dos surdos é o que evidencia a diferença.” (QUADROS, 2017, p.

Sumário

150). Talvez, na concepção de Pedro, de forma ainda inconsciente, a melhor forma de evitar esses questionamentos, seja a fuga, o distanciamento dos colegas, o isolamento.

No início de 2018, diante da mesma pergunta efetuada nos anos anteriores: ‘se ele tem amigos na escola’, Pedro revela que seu único amigo, na I2, é um menino surdo que estuda em sua sala de aula, acompanhado por uma intérprete de Libras. Vejamos que isso é bastante coerente para quem não pretende dar nenhuma explicação sobre o fato de ter uma mãe surda, visto que esse amigo (surdo) entende perfeitamente e encara isso de forma muito mais natural do que os colegas ouvintes. Com base nos relatos de seus participantes ouvintes, filhos de pais surdos, Quadros (2017, p. 64) enfatiza que “nas histórias desses codas, parece bastante recorrente a frustração de ter que explicar o que significa ter pais surdos ao longo da vida para as pessoas que não fazem ideia do que seja ser surdo”. Se entre os filhos, que têm pais surdos, não há a necessidade de explicar o que significa ter pais surdos, entre os surdos, isso se torna ainda mais irrelevante. E a presença de um colega surdo em sala de aula pode fazer com que Pedro, de certa forma, sinta a escola um pouco mais próxima de sua realidade familiar. Nesse sentido, Quadros (2017, p. 137) enfatiza que “a simples presença de professores surdos ou de colegas surdos na escola já impacta na relação com sua língua de herança, pois extrapola o núcleo familiar”. A partir disso, essa autora traz como sugestão “a inclusão da Libras como disciplina no currículo escolar tanto para as crianças surdas como para as crianças ouvintes, filhas de pais surdos, como língua de herança²⁵” (QUADROS, 2017, p. 132). A autora argumenta que:

25 Quadros (2017, p. 133) explica que “Os falantes de línguas de herança não se enquadram na perspectiva de falantes de língua estrangeira. Eles também têm uma vivência com a língua que não é a mesma vivência acadêmica. Por exemplo, eles precisam aprender a ler e escrever essa língua, no entanto, esse processo de ensino não se aplica como língua estrangeira, pois a língua é sua L1, mesmo quando se torna a língua 2”. Mais adiante, a autora enfatiza que “Considerar as línguas a partir de uma perspectiva multilíngue envolve, portanto, exigir das políticas linguísticas a valorização dessas línguas.” (QUADROS, 2017, p. 141).

Sumário

Essa inclusão vai além do ensino de Libras como segunda língua para crianças ouvintes, pois difere da metodologia de ensino de línguas fundamentado em propostas de ensino de segunda língua, a Libras, como língua de herança, passa a ser ensinada nesses contextos específicos, com propostas de ensino de primeira língua, assim como o português é ensinado como primeira língua nas escolas (QUADROS, 2017, p. 132).

Concordamos com a sugestão dessa autora, mas entendemos que, assim como já ocorre na educação de surdos brasileiros – com a proposta de escolas bilíngues – caso isso se efetive, concentrará apenas nos grandes centros, onde haja um número mais elevado de usuários da Libras, como língua de herança. Dessa forma, alunos de municípios pequenos, localizados nos interiores dos Estados, como Pedro, ficarão distante dessa possível realidade.

Assim, concluímos que as dificuldades de socialização de Pedro estão implicadas em dois fatores: o primeiro é pelo fato de ele possuir AH/S – que ora ele se distancia dos colegas, por se sentir diferente, ora os colegas o excluem por não se equipararem ao seu nível intelectual e/ou intenções de brincadeiras. O segundo motivo que leva Pedro a encontrar dificuldades de socialização é o fato de ele ter uma mãe surda que, de certa forma, o torna diferente de seus colegas. Isso pode interferir significativamente na subjetivamente das pessoas que têm pais surdos e, por enquanto, não podemos afirmar com segurança como Pedro realmente se vê nessa condição, tendo em vista que ele ainda é muito jovem e não tem clareza ou certezas de suas sensações em relação a esse aspecto. Queremos frisar, no entanto, que as escolas, ao conhecerem a realidade do contexto familiar do aluno, deveriam investir mais em estratégias de socialização, uma vez que é nesse ambiente que o estudante

tem a oportunidade de (re)encontrar e conviver com tantas pessoas diferentes, diariamente.

Pedro é um aluno de “inclusão” ou, antes, é um aluno singular?

Para analisarmos essa questão, inserimos informações das duas instituições, I1 e I2, com a intenção de compreendermos quais concepções os educadores têm de ‘inclusão’, uma vez que muitos acreditam que só se inserem no grupo de alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam algum tipo de deficiência aparente. Pedro, apesar de ser encaminhado à SR, e diante das diversas queixas relacionadas às dificuldades de aprendizagem, não é visualizado, pela comunidade escolar, como um aluno que faz parte do público alvo de inclusão. Vejamos algumas afirmações e argumentos dos participantes a esse respeito:

A inclusão é pra alunos com extremas dificuldades, relacionada tanto ao motor quanto [...] Só que o Pedro não tem uma deficiência. É uma criança normal, inteligente. Eu acho que não (Prof^a 2, 2016).

Não. Ele era uma pessoa normal. Não precisa ter um atendimento diferenciado. Como ele foi encaminhado para sala de apoio, não era porque era uma deficiência dele, era apenas para uma ajuda maior pra professora regente de sala. Ele não é um aluno de inclusão porque ele não apresenta nenhuma deficiência (Prof. 5, 2016).

Ah, ele não precisa ser incluído em nada, né? Porque ele consegue se comunicar. Acho que não. Ele se sobressai tão bem. Não o vejo como uma necessidade. Ele consegue lidar com a mãe dele, né? Ele tem uma boa comunicação com ela

Sumário

e com os demais. Acho que não. No meu ponto de vista, não (Ped. I1, 2017).

Eu vejo ele como um aluno assim, havia necessidade de trabalhar com ele as altas habilidades. Porque eu não vejo deficiências nele. Eu diria que ele é um aluno como outro qualquer. Se a gente levar pelo fato de que todos os alunos devem estar incluídos, cada um de acordo com suas potencialidades, das suas dificuldades, sim, ele seria um aluno de inclusão (DAI2, 2017).

Não, não. Eu acho que não, acho não, tenho certeza que ele não é de inclusão. Porque ele não precisa de inclusão (Ped. I2, 2017).

Eu acho que não seria aluno de inclusão. Um aluno de inclusão é um aluno que está fora do ambiente escolar, que não se encaixa, não se enquadra nos padrões ditos normais, que vai precisar, sei lá, se sociabilizar mais (Prof. P, 2017).

Não. Eu acho que não. Aqui no colégio eu considerava ele como um aluno tímido, inteligente, mas tímido (Prof. M, 2017).

Ele não tem a questão da inclusão, porque ele é muito inteligente. Ele não tem essa característica, essa dificuldade pra ele se tornar um aluno de inclusão. Eu acredito que não. Eu nunca percebi nada da questão do autismo nele. Não tem nada de outro tipo de problema. Eu não classifico ele como um aluno problema (Prof. C, 2018).

Na verdade assim, ele se inclui, porque ele já tem a facilidade. Acho que não precisa o ambiente se adaptar, ele se adapta né, que ele já vai além. Normalmente, você tem que mudar muito

Sumário

quando o aluno tem muita dificuldade, né? E ele tem facilidade, eu acho. Não precisa fazer mil e uma manobras porque [...] é um aluno assim que está em um nível mais avançado (Prof. G, 2018).

Salientamos que o fato de Pedro não apresentar o estereótipo da deficiência, não significa que ele, muitas vezes, não tenha se sentido excluído da escola, pelos inúmeros motivos já descritos anteriormente. E se uma pessoa se sente excluída, há que se pensar em estratégias para incluí-las. Se Pedro precisou frequentar a SR, então ele necessitou de atendimento educacional especializado, de atividades diferenciadas. E sua condição peculiar não está centrada no fato de Pedro ter mãe surda, mas por ele possuir AH/S, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e **altas habilidades/superdotação** (BRASIL, 2008, p. 15) (Grifo nosso).

Além das AH/S o inserir na categoria de aluno que faz parte do público alvo de inclusão, o fato de Pedro ser um sujeito bilíngue e conviver diariamente com sua mãe surda, também o insere no grupo de alunos com certas singularidades linguísticas e culturais. Ele está cercado por elementos que as crianças, filhas de ouvintes desconhecem, porque seus pais, sendo ouvintes, deles não necessitam. A LS é a base primordial da cultura surda, pois, a partir dela, os surdos conseguem usufruir de outros recursos, tais como a janela com legenda na TV, filmes, músicas, conversas, piadas, histórias, informações, estudos, aulas e tudo mais que

Sumário

exige interação. Essas ações, normalmente, não são pensadas pela escola porque, muitas vezes, ela não conhece o aluno em toda sua dimensão e, portanto, desconhece a cultura, a singularidade que alguns alunos estão expostos em seus ambientes familiares. Quadros (2017, p. 152), ao explicar os motivos pelos quais não gostava de frequentar a escola quando criança, conclui que “hoje, acredito que eu não gostava da escola porque a escola parecia não saber nada sobre mim e sobre minha família. Não era meu lugar, pelo menos não refletia nada sobre o lugar a que eu pertencia”.

Dentro do movimento inclusivo, ao tratar da educação de crianças com necessidades especiais, Vasques (2007) defende o cuidado, a gentileza e a capacidade de acolhimento, que se deve para com esses alunos. Mrech (1999, p. 26) também explica que a comunidade escolar (professores, equipe técnica, funcionários, pais, alunos etc.) “aprendeu a enxergar as coisas de uma determinada forma. Uma forma que se repete enquanto imagem que se projeta para a comunidade em geral”. Entretanto, segundo a autora, “uma escola está além da imagem que se tem dela” (MRECH, 1999, p. 26). Dessa forma, explica a autora,

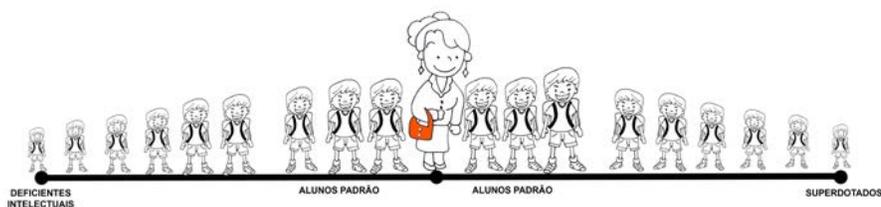
[...] o professor não se encontra na imagem que ele projeta dele mesmo, ou que a comunidade escolar e os alunos fazem dele ou que os alunos fazem dos próprios professores. O mesmo ocorre com os alunos e com a família dos alunos [...]. Os educadores querem ficar com as imagens, principalmente, se elas forem boas. Em suma, eles preferem as imagens do passado, a perceber qual é o contexto que vivem no presente. Porém, a educação é um processo contínuo de mudança de um vir-a-ser [...]. Nós não somos o que vivemos ontem e nem seremos o que viveremos e perceberemos amanhã. O mesmo ocorre com as escolas. Há algo nelas que muda continuamente em termos de emoções, saberes, relacionamentos etc. (MRECH, 1999, p. 26).

Sumário

Sobre esse aspecto, Mairesse (2014, p. 84) também adverte que “haverá sempre a entrada de outros alunos, que demandarão novas buscas para tentarmos auxiliá-los em seu processo de ensino e aprendizagem, pois não poderemos ter certezas se o que já foi construído servirá para todos”. Quadros (2017, p. 221), ao referir-se aos pais surdos que têm filhos ouvintes, ressalta que “para a escola, os pais parecem não ter o estatuto de pais, mas são apenas os que carregam o estatuto da surdez”. Nessa linha de raciocínio, podemos criar o pressuposto de que o fato de Pedro ser filho de mãe surda se sobrepôs à sua capacidade intelectual, ou seja, a surdez da mãe criou uma venda nos docentes que os impediram de enxergar as altas habilidades de Pedro e seus desejos de aprender além daquilo que o currículo escolar oferece e também de identificar suas dificuldades de aprendizagem da língua falada e escrita em virtude de ele ser bilíngue.

Diante das diferenças, presentes nas salas de aula, a maioria dos docentes se vê no meio de uma incógnita educativa em que os educandos podem ser situados em uma linha imaginária de ensino e aprendizagem. Para melhor compreendermos essa teoria, elaboramos, a seguir (fig. 5), uma linha demonstrativa desse processo:

Figura 5: Linha imaginária de ensino e aprendizagem: criação da pesquisadora (Ilustrador: Sérgio Streiechen)



Sumário

A dificuldade docente está simbolizada na figura pelo distanciamento entre os alunos e a professora: os alunos vão se tornando cada vez mais distantes e menores, conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem também. Ao centro da linha, encontra-se a figura da professora e à direita da figura, encontram-se os alunos com facilidades de aprendizagem ou os ditos 'normais', passando pelos mais inteligentes, até chegar à extrema direita, que se situam os alunos com AH/S. À esquerda, estão também os ditos 'normais', passando pelos alunos que apresentam alguma condição peculiar de aprendizagem (pequenos distúrbios), podendo chegar à extrema esquerda, onde se situam os alunos com deficiência intelectual, os quais podem apresentar severas dificuldades de aprendizagem. Nessa ótica, tanto o aluno da extrema direita, quanto o da extrema esquerda, embora estejam situados em extremos totalmente opostos, causam as mesmas frustrações, dificuldades e mal estar docente. Nesse sentido, há uma forte tendência de o professor se distanciar, tanto de um extremo quanto do outro, preferindo permanecer junto aos alunos que não fogem do 'padrão', os ditos 'normais', pois, possivelmente, com esses ela não se depara com dificuldades para ensiná-los.

Em relação aos alunos situados à esquerda, o professor alega falta de preparo e instrumentalização para trabalhar. Esse discurso pode fazer parte e toda a vida profissional de um professor. Os alunos da extrema direita podem colocar em xeque os limitados conhecimentos que o professor traz em sua pequena 'bolsa' – advindos de sua precária formação e/ou de sua falta de 'autodidatez', pois o tempo passa, as coisas evoluem, mas alguns profissionais permanecem fechados em seus casulos educacionais. Assim, o distanciamento físico e subjetivo, entre educador e educando, vai ficando cada vez maior, provocando sérios danos e conflitos em ambos. Esse movimento do professor, de se distanciar cada vez mais do aluno com condições peculiares de aprendizagem, vai de

Sumário

encontro ao que Veiga-Neto (2001, p. 26-27) postula sobre a inclusão escolar: “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”.

Pereira, M. (2013, p. 486), com respaldo em Lacan, ressalta que “as pessoas não percebem muito bem o que querem fazer quando educam [...] e são tomadas pela angústia quando pensam no que consiste educar”. Esse dilema, de não saber educar/ensinar o aluno, tido como ‘difícil’ faz parte da rotina de milhares de profissionais das escolas brasileiras e não somente das escolas em que Pedro estuda ou estudou. Por isso, reafirmamos que Pedro, aqui, representa muitos outros alunos que, assim como ele, ao se localizarem à extrema direita ou à extrema esquerda, vão se sentindo cada vez mais excluídos de uma verdadeira e eficaz escolarização, com implicações tanto para a autoestima do aluno quanto para a sua alegria ou não de frequentar a escola. O educador, por sua vez, começa a desenvolver certo mal-estar, por não conseguir administrar as diferenças com que se depara em sua sala de aula: se ele tentar ajudar os alunos da extrema direita ou da extrema esquerda, o que fazer para ocupar o tempo dos alunos ‘normais’? Mas se ele declinar de sua responsabilidade de ensinar os alunos com condições peculiares (tanto da esquerda, quanto da direita) – AH/S habilidades e deficientes intelectuais, como ficará sua consciência de educador?

Diante disso, alguns educadores têm desenvolvido sentimentos de menosprezo em relação a si mesmos, acusando-se de incompetentes e incapazes profissionalmente (MAIRESSE, 2014). Segundo a autora, isso gera estresse, depressão e outras doenças, as quais podem resultar em afastamento do cotidiano escolar ou mesmo abandono da profissão. Santiago (2008) também discute essa questão do mal-estar docente. Para ela, o adoecimento pode ser causado, ao que ela chama, de ‘o impossível de uma

Sumário

transmissão', ou seja, "quando a transmissão não acontece produz o adoecimento ou uma perda significativa no plano do desejo, o que afeta a relação do docente com o saber" (SANTIAGO, 2008, p.119). De acordo com Pereira, M. (2013, 486), os professores vivem certa angústia diante de sua impotência ao estar diante de sujeitos em sua pura diferença, tendo que exercitar o legítimo imperativo social de fazê-los incluídos. "É como se o professor se sentisse paralisado catatonicamente ao saber e ter de lidar com os desvios, os modos estranhos de aprender [...] e dissesse: não tem jeito: diante disso me sinto impotente". O autor frisa também que:

Falta de limites, condutas associadas, zombaria, agressividade, violência, fracasso escolar, inclusão de pessoas com deficiências, alunos que não querem saber nada são alguns dos termos e expressões empregados pelos educadores que traduzem o quanto tal arte é marcada por incongruências, incertezas e insurreições cotidianas (PEREIRA, M., 2013, p. 486).

Atualmente, os cursos de licenciatura, movidos pela obrigatoriedade das novas diretrizes, têm repensado suas grades curriculares e introduzido disciplinas que visam discutir a educação especial (BRASIL, 2019). Entretanto, há uma enorme quantidade de profissionais formados há mais de dez anos que não tiveram o privilégio de ter acesso a esses conhecimentos. Mesmo assim, esses profissionais recebem, diariamente, em suas salas de aula, alunos surdos, deficientes intelectuais, autistas, entre muitos outros. Antecipamos, contudo, principalmente, aos professores em formação ou àqueles que pretendem ingressar à universidade, de que apenas as disciplinas que irão discutir temáticas sobre as diferenças nas IES, não serão suficientes para que se efetive uma educação escolarizada de todos os alunos com condições peculiares, uma vez que não há uma receita pronta, pois "cada

Sumário

criança é um mundo em si, e cada criança deve poder, por si só, nos empurrar para pôr em causa a nós mesmos, nosso próprio saber [...]” (MAIRESSE, 2014, p. 83). Os desafios encontrados, por nós professores, precisam nos mover cada vez mais para perto do aluno com condições peculiares de aprendizagem, para assim podermos (re)conhecer suas necessidades e buscar meios de lhe oferecer uma educação de qualidade, a qual lhes é de direito.

Uma importante sugestão para trabalhar com as diferenças, em nossas escolas, é criar um espaço (grupo) de discussão, no qual o professor tenha livre acesso à palavra, sem cobranças ou apresentação de receitas, para que o docente possa expor, aos seus pares, seus medos e suas angústias, sem nenhum tipo de julgamento. Pereira, M. (2013, p. 495, grifos do autor), ao defender a troca de experiências e frustrações entre os pares, ressalta que “ao *fazer circular a palavra*” (grifo do autor), torna-se possível e necessário,

[...] promover conversações, relatar casos, expor as dificuldades em solucioná-los, estudar e teorizar singularidades, registrar as observações dos pares, colegas, especialistas, debater sobre as ações que outros tiveram em situações similares, deixar-se inquietar e manifestar isso também em palavras; para que elas se tornem mudanças subjetivas, gestos coletivos, ações efetivas, política imediata e até, quem sabe, política pública (PEREIRA, M., 2013, p. 495).

A troca entre os iguais, o compartilhar de experiências, portanto, auxiliam na circulação do discurso, rompendo muitas vezes a cristalização de certezas absolutas (MAIRESSE, 2014). O discurso do próprio professor poderá lhe oportunizar uma tomada de consciência sobre o seu trabalho, sobre sua intervenção pedagógica junto ao aluno, pois o professor passa a perceber as mudanças ocorridas, que não eram percebidas, resultando em uma

Sumário

autoavaliação da sua práxis e uma possível valorização da mesma. A troca, ou seja, “a discussão entre os pares pode propiciar a crítica, a reflexão sobre o cotidiano escolar e também contribuir para o bem estar docente” (MAIRESSE, 2014, p. 81). O discurso do próprio professor, agora distante de sua sala de aula, poderá lhe oportunizar uma tomada de consciência sobre o seu trabalho e sua intervenção junto ao aluno, pois “o professor passa a perceber as mudanças ocorridas que anteriormente, no relato para os pares, não eram percebidas [...] resultando numa autoavaliação da sua práxis e a possível valorização da mesma” (MAIRESSE, 2014, p. 81). A autora garante que a troca entre os docentes é uma forma de combater o isolamento, que poderia gerar sentimentos de frustração, reforçando o vínculo entre os profissionais de uma mesma escola, bem como com os pares pertencentes a outras instituições de ensino. De acordo com Pereira, M. (2013, p. 496),

Nenhum professor gosta de ter consciência, muito menos expor seus truques de manipulação de alunos, de seus tiques, suas manias, seus deslizes verbais, suas cóleras, seus momentos de sadismo ou de pânico, suas incoerências, suas ambivalências, suas despolitizações, suas reações de defesa e embaraço, de fragilidade e dúvida. É uma profissão, até mesmo por ser relacional, que requer uma cota considerável de narcisismo e, por isso, uma cota de orgulho – mesmo que seja pretensioso. Mas, se for verdade que ensinar é fabricar artesanalmente saberes, provavelmente terão de abrir mão de certa arrogância narcisista que, quando não atendida, leva-os de chofre à sensação de *impotência*.

Por esse viés, cabe-nos ressaltar que “a dimensão subjetiva do professor é condição para a realização de qualquer projeto educacional; que a subjetividade do professor tem função

Sumário

facilitadora ou impeditiva da aprendizagem do aluno” (KUPFER et al., 2010, p. 299-300). Por isso, a sugestão de Mairesse (2014) pode ser considerada uma terapia, uma análise em grupo, um desabafo em que, ao ouvir a sua própria fala, o professor possa refletir a sua prática e, assim, encontrar a saída para seu dilema. É fundamental que o professor, ao invés de sempre colocar a culpa no discente ou em sua família pelos entraves no ensino, assuma-se como um profissional que também comete deslizes, fracassa em seu método e, portanto, precisa da ajuda de seus pares, de sua equipe e talvez de um psicólogo.

E, conforme nos recomenda Saramago (2008, p.16): “é necessário sair da ilha para ver a ilha, não nos vemos se não saímos de nós”. Imersos às atribuições, desafios, desajustes, entre outros desafios da profissão, deixamos de ver a nós mesmos como parte do processo, como agentes transformadores que precisam, constantemente, enxergarem, escutarem, autotransformarem, aliviarem a si mesmos para, dessa forma, aliarem também os conflitos trazidos por nossos educandos.

Capítulo III

Com a palavra, Pedro

Nesse momento, pretendemos dialogar com Pedro sobre as escolas, por onde caminhou, e suas expectativas relacionadas à educação escolarizada. Frisamos que algumas entrevistas, com ele, foram realizadas quando ele ainda frequentava a II, entre os anos de 2013 e 2014. Como as línguas também estão presentes na escola (principalmente a ucraniana – falada por alguns professores e funcionários), as questões escolares foram surgindo por meio das revelações de Pedro. Assim, esses dados armazenados são de extrema relevância, pois denotam experiências, vivências, frustrações e desafios de Pedro durante o período de sua alfabetização.

Em um diálogo com Pedro, cujo objetivo era o de investigar se ele tinha consciência das línguas envolvidas em seu contexto familiar e escolar, perguntamos com quem ele havia aprendido a falar em Português. Nesse ano, Pedro cursava o 4º ano e suas dificuldades foram sublinhadas pela professora que trabalhou com ele (Prof. 4). Vejamos a seguir, no segmento do diálogo, suas respostas:

1. **Pesq.** Quem ensinou você a falar tão bem o Português, assim?
2. **Pedro.** A mãe
3. **Pesq.** A sua mãe? Mas a sua mãe é surda!
4. **Pedro.** É que é que ela foi... a mãe e o pai. Não, o pai não, a vó.
5. **Pesq.** A sua mãe ensinou você falar Português?
6. **Pedro.** Não, ela não me... ela só me ensinou as palavras, português.
7. **Pesq.** Mas escrita?
8. **Pedro.** Uhum
9. **Pesq.** Ah, bom, mas não falando, né, porque a sua mãe fala.
10. **Pedro.** Não.
11. **Pesq.** Ela só fala em Libras, né?
12. **Pedro.** Uhum
13. **Pesq.** E lá na escola, você está gostando de estudar?
14. **Pedro.** Mais ou menos.
15. **Pesq.** Por quê? O que você não gosta?
16. **Pedro.** Eu não gosto de aprender Português porque aprender Português
17. é muito simples.
18. **Pesq.** Ah, e se é simples é fácil, não é? Então por que você não gosta?
19. **Pedro.** Ué porque é simples (movendo os ombros).
20. **Pesq.** Você gosta de aprender coisas complicadas? E daí aprender inglês
21. é complicado e é por isso que você gosta?
22. **Pedro.** Uhum
23. **Pesq.** Ah, entendi. E aprender Português é muito fácil?
24. **Pedro.** Claro

Sumário

No turno 19, Pedro afirma que não gostava de aprender Português e aponta sua frustração com as coisas ‘simples’ que a escola lhe ensinava. Portanto, entendemos que as ‘facilidades’, normalmente, buscadas pela maioria dos alunos que não gostam de pensar/interpretar/estudar, são dispensadas por Pedro que prefere coisas ‘complicadas’. Para Rech (2007, p. 68), alunos com AH/S apresentam “capacidade para altos níveis de interesse, entusiasmo, fascinação, e envolvimento em um problema em particular, área de estudo [...]”. A autora afirma também que:

É evidente que as crianças que têm uma boa compreensão dos conceitos abstratos e sua capacidade elevada de raciocínio necessitam de atividades desafiantes que incorporem ‘altos níveis’ de habilidade e capacidades de pensamentos. Antes de pedir a uma criança que simplesmente narre ou repita o que foi aprendido, é melhor pedir para que ela compare, contraste, classifique, resuma, hipotetise ou faça suposições (RECH, 2007, p. 69).

O segmento, acima, indica que Pedro tem consciência de que sua alfabetização é mérito de sua mãe. Apesar de apresentar muitas dificuldades para emitir certos fonemas, palavras, frases, ela conseguiu desenvolver a escrita de Pedro. Como esse processo ocorreu, de Pedro ser alfabetizado por sua mãe surda, que estratégias ela se utilizou para alfabetizá-lo, visto que ela não possui formação em licenciatura, são questões, que deixaremos em aberto, pois é impossível responder à infinidade de dúvidas que brotam a partir de um estudo que não contempla tais objetivos. Certo dia, Pedro se encontrava muito cabisbaixo e calado. Ele havia sido duramente repreendido por seu avô, devido às reclamações da escola naquele dia. Ao questioná-lo sobre o motivo de seu comportamento, ele foi direto ao assunto:

Sumário

1. **Pedro.** É que quando eu completo uma atividade, daí **demora** um pouco para
2. aparecer outra. Daí nesse meio tempo... daí eu... (mexendo os ombros)
3. **Pesq.** Não tem o que fazer?
4. **Pedro.** É...aí eu não me controlo.
5. **Pesq.** Não consegue se controlar?
6. **Pedro.** É.
7. **Pesq.** Daí o que você faz?
8. **Pedro.** Daí eu acabo não conseguindo fazer as próximas atividades.
9. **Pesq.** Você explicou isso à professora?
10. **Pedro.** Não. Ela não acreditaria.
11. **Pesq.** Mas você tentou?
12. **Pedro.** Sim, mas ela não acredita.
13. **Pesq.** O que ela diz?
14. **Pedro.** Ah, ela disse assim ‘ah, mentiroso’.
15. **Pesq.** Mas você sabe fazer as atividades?
16. **Pedro.** Sim. Só que daí **vem aquela pausa**, daí eu fico muito agitado e não
17. consigo fazer a próxima.
18. **Pesq.** E o que aconteceu? A professora chamou sua mãe lá, seu pai?
19. **Pedro.** Sim, chamou o vô.
20. **Pesq.** E daí o que o avô fez?
21. **Pedro.** Ele brigou comigo.

Pedro justifica que sua falta de interesse para realizar as atividades surge, porque há um período longo entre uma atividade e outra “É que quando eu completo uma atividade, daí **demora** um pouco para aparecer outra” (turno 1, grifo nosso); “Só que daí **vem aquela pausa**, daí eu fico muito agitado e não consigo fazer a próxima” (turno 16-17, grifo nosso). Segundo Martins (2006, p. 14), as dificuldades de os docentes identificarem alunos com AH/S se traduz em resultados avassaladores, pois “os superdotados tendem a sofrer as consequências no cotidiano escolar como ‘o tempo de espera’, já que terminam as tarefas mais rapidamente e ficam esperando que seus colegas também as terminem”.

No turno 21, Pedro faz o seguinte desabafo, em relação à conduta de seu avô, devido às queixas da escola “*Ele brigou comigo*” (Pedro, 2014). Nesse momento, ao ver a tristeza tomar conta de seu

Sumário

semblante, o qual apresentava certo constrangimento, com a voz trêmula e cada vez mais baixa, a pesquisadora precisou mudar de assunto para não deixar fluir a emoção que também lhe tomava conta. Para Finato (2014, p. 75-76, grifo nosso):

Quando o professor se depara com um aluno que apresenta uma alta especificidade, seja ela uma habilidade acima da média ou uma dificuldade no processo ensino-aprendizagem, há sempre um grande desafio. Muitas vezes **o medo de ousar, o medo do novo**, leva professor e aluno a uma angústia e a ansiedade de ultrapassar essa barreira. As ações e reflexos são instantâneos e podem surtir resultados positivos ou negativos.

Percebemos que o percurso escolar de Pedro, na I1, é movido por muitos percalços e a principal causa é porque suas habilidades não foram detectadas e devidamente trabalhadas. Os danos não refletem em prejuízos somente na relação professor/aluno, mas inclusive geram sérios conflitos de Pedro com sua família. Pedro não entende nada sobre suas AH/S e, além disso, ele não tem maturidade suficiente para argumentar com a família a seu favor, da mesma forma que a escola argumenta. Assim, é a voz da escola que prevalece. Em nenhum outro momento, durante a pesquisa, soubemos que Pedro precisou ser punido com severidade em sua casa. Isso significa que as reclamações já haviam esgotado toda a paciência da família, que não estava mais encontrando saídas e, por isso, resolveu ir por esse caminho.

Enquanto em muitos países há um forte investimento na educação de alunos com AH/S (RECH, 2007), uma vez que se acredita que, futuramente, esses indivíduos poderão contribuir com respostas científicas para determinadas causas sociais, no Brasil, o atendimento para essa população está apenas engatinhando. E

Sumário

como se não bastasse a falta de consciência sobre os desafios que esses educandos podem enfrentar, em algumas áreas no processo de sua escolarização, a escola ainda consegue gerar uma verdadeira guerrilha entre esse aluno com seus familiares. Dessa forma, entendemos que apenas as resoluções, diretrizes, regulamentos etc., que trazem diversas orientações, não bastam para que os professores consigam (re)conhecer um aluno com AH/S em sua sala de aula. É preciso, assim, buscar outros caminhos.

O tédio que tomou conta de Pedro, enquanto ele estudava na II, parece ter perdurado por quase todos os anos de sua escolarização nessa escola. Na entrevista abaixo, realizada em 2016, Pedro se recorda dos motivos que o levaram a ‘fracassar’, frequentar a SR e, novamente, ele expressa sua decepção. Vejamos:

1. **Pesq.** Por que você foi para a sala de recursos?
2. **Pedro.** No 5º ano, a professora me mandou por causa que eu não
3. me comportava.
4. **Pesq.** Que tipo de comportamento?
5. **Pedro.** Eu não era tão interessado. Era mais essa coisa que eu sempre te
6. falei. Eu não me interessava pelas aulas porque era **sempre a mesma**
7. **coisa.**
8. **Pesq.** E o que era essa ‘mesma coisa’? O que tinha que fazer?
9. **Pedro.** Na maioria das vezes **era coisa que eu já sabia**, tipo no 4º ano, a
10. professora ficava falando sobre o sistema solar, só que eu já sabia do
11. sistema solar.
12. **Pesq.** O que você fazia, que comportamento era esse que você fala?
13. **Pedro.** Era tipo, eu atrapalhava a aula. Eu ficava fazendo algumas
14. coisas...de **entediado**, sabe? Tipo eu desenhava, qualquer coisa assim.
15. **Pesq.** Mas isso atrapalhava quem?
16. **Pedro.** Ninguém.

O tédio ou a falta de desejo, em ver e rever os mesmos conteúdos e frequentar a escola, demonstrado nas palavras de Pedro, não foi identificado pela escola como desmotivação e consequências de suas AH/S, mas como um aluno de mau comportamento, indisciplinado, imaturo, com problemas familiares etc.. A falta de estímulos por parte do corpo docente e à rotina ‘conteudista’ da escola, fazem com que o aluno com AH/S, “desanime, abandone os esforços e a disciplina necessários para o desenvolvimento do seu potencial. Como resultado, a alta capacidade é desperdiçada ou

Sumário

permanece em um nível medíocre, sem se desenvolver” (MARTINS, 2006, p. 27). Alicerçada nos estudos de Sabatella (2005), a autora frisa também que “um aluno curioso e inteligente, com capacidade rápida de apreensão dos conteúdos e grande velocidade de pensamento, pode ficar permanentemente entediado com a rotina da escola” (MARTINS, 2006, p. 140).

Assim, “o desinteresse ou a inquietação em sala de aula, pode não ser rebeldia, mas sim tédio e frustração, pois o que o professor está ensinando o aluno com altas habilidades já sabe” (RECH, 2007, p. 41). Essa mesma autora destaca ainda que o contexto tradicional de ensino “prejudica a inclusão escolar dos alunos com AH/S”. A justificativa para tal afirmação ocorre com base em Vieira (2003 apud RECH, 2007, p. 75-76), que esclarece que os alunos com AH/S “não têm suas necessidades atendidas e a situação de ensino-aprendizagem torna-se um exercício mecânico, sem nenhum prazer, decorrendo daí o fracasso, a evasão escolar e a desmotivação em relação ao ensino formal.”. Somente ouvir sem poder opinar, copiar sem questionar, presenciar sem participar, faz com que o processo de aprender seja ainda mais moroso, chato e cansativo. É comum o professor tentar ensinar um conteúdo como se o aluno nada soubesse sobre ele, ou seja, como se o educando fosse um saquinho vazio a ser preenchido. Para revertermos essa realidade, segundo Mrech (1999, p. 26), “é preciso que se vá além das imagens que tradicionalmente têm sido tecidas. É preciso que se resgate aquilo que não está sendo percebido em relação aos alunos”.

Podemos perceber que toda essa situação, no percurso escolar de Pedro na I1, causou um enorme dano, tanto para o aluno, que perdeu todo encanto pela escola e pelos estudos, quanto à comunidade escolar, que se sentiu impotente diante do comportamento e das necessidades desse aluno. Apesar de Pedro ser um leitor assíduo, desde muito precoce - “Pedro é inteligente e

Sumário

sabe ler muito bem” (Prof. 4, 2013) – ele se deparou com dificuldades na LP; apesar de Pedro conseguir fazer cálculos matemáticos mentalmente – “ele calcula mentalmente” (Prof. M, 2017) – ele se deparou com dificuldade nessa disciplina; apesar de Pedro ser um estudioso autônomo e gostar de História – “Ele gosta muito de História” (Prof. H, 2017), ele tirou notas baixas nessa disciplina. Será que as disciplinas eram o ‘problema’ do aluno ou há outro fator interferindo entre o aluno e essas disciplinas? De acordo com Freud (1980, p. 217, grifos nossos):

Uma escola deve conseguir mais do que não impelir seus alunos ao suicídio. Ela deve lhes dar o **desejo** de viver e devia oferecer-lhes apoio e amparo numa época da vida em que as condições de seu desenvolvimento os compelem a afrouxar seus vínculos com a casa e com a família. Parece-me indiscutível que as escolas falham nisso. A escola nunca deve esquecer que ela tem de lidar com indivíduos **imatuross** a quem não pode ser negado o direito de se demorarem no seu desenvolvimento e mesmo para alguns um pouco desagradáveis. A escola não pode arrogar-se a si o caráter de vida: ela não deve pretender ser mais do que ela é, um modo de vida.

Apesar de suas notas baixas, demonstradas nos boletins, e do bloqueio – a que a Psico A se referiu em seu depoimento – Pedro conseguiu superar rapidamente esses desafios e ‘desbloquear’ seu conhecimento, pois, já no 6º ano, ele se tornou aluno destaque por suas elevadas notas e suas inúmeras habilidades. Veremos, no próximo segmento, a visão de Pedro sobre os professores e suas metodologias de ensino na I2. Esse segmento servirá para entendermos a visão de Pedro em relação ao seu processo de escolarização e o seu comportamento demasiado diferente em

Sumário

ambas as instituições. À medida que Pedro crescia e se desenvolvia, com mais clareza ele conseguia emitir opiniões em relação aos seus estudos. Nesse dia, iniciamos a conversa sobre as diferenças entre as escolas, a I1 e a I2, para Pedro:

As diferenças é que essa escola (I2) sempre está investindo em melhorar a infraestrutura e mais a educação, e aquela outra (I1) é também, mas só que um pouquinho mais lenta.

Na dúvida, se Pedro entendia o significado de 'infraestrutura', perguntamos-lhe do que se tratava, e a resposta foi:

1. **Pedro.** É construção assim, melhoramento.
2. **Pesq.** Mas só isso você acha que melhora a educação?
3. **Pedro.** Os professores são **bem legais** também.
4. **Pesq.** De qual escola?
5. **Pedro.** I2
6. **Pesq.** E da outra?
7. **Pedro.** É mais ou menos?
8. **Pesq.** Por que você acha que no colégio (I2) os professores são mais
9. legais?
10. **Pedro.** É que eles dão aulas assim mais **diferenciadas**, tipo eles pedem
11. pra fazer aquele tipo de atividade, eles fazem brincadeiras, eles fazem um
12. montão de coisas.
13. **Pesq.** E lá na outra?
14. **Pedro.** É assim, era **normal**. Quase todos os dias era **normal**, assim
15. escrever, sabe?
16. **Pesq.** Você acha que é por isso que você melhorou tanto?
17. **Pedro.** É porque eu acho que eu quis parar de não me comportar.
18. Eu quis melhorar para minha **avó ficar mais orgulhosa** comigo.
19. **Pesq.** E você acha que essa melhora ajudou você também ou só alegrou a
20. avó?
21. **Pedro.** Ajudou eu também.
22. **Pesq.** Em que sentido?
23. **Pedro.** Em sentido assim de **autoestima**.

Sumário

Pedro afirma que as aulas, na I1, eram ‘normais’ (turno 14). ‘Normal’ para ele pode significar ‘igual’, ou seja, todos os dias as aulas eram iguais: cópia e escrita, cópia e escrita. Nos turnos 18 e 19, Pedro parece acreditar que seu ‘mau’ comportamento resultou em desafios em sua escolarização na I1, atribuindo à avó o mérito de seu ‘bom’ comportamento. No turno 23, Pedro fala em autoestima. Novamente, diante da dúvida se ele sabia o que isso significava lhe perguntamos como ficou sua autoestima na I2. Vejamos sua resposta:

24. **Pedro.** Um pouco melhor.
 25. **Pesq.** Por quê?
 26. **Pedro.** É porque quando eu tiro nota boa eu fico **alegre**.
 27. **Pesq.** Quando você tira nota boa, você fica alegre? E lá na outra escola
 28. (I1) você tirava notas boas?
 29. **Pedro.** (rs) Não.
 30. **Pesq.** Daí você não ficava alegre?
 31. **Pedro.** É, mas pelo menos eu passei por causa de um teste lá que fizeram.
 32. Acho que foi na psicóloga.
 33. **Pesq.** Pra você a diferença entre aquela escola que você estudava antes e
 34. essa que você está é a infraestrutura e também porque os professores da
 35. (I2) fazem uma aula diferenciada, colocam brincadeiras, dinâmicas, é
 36. isso?
 37. **Pedro.** Uhum.
 38. **Pesq.** E os de lá (I1), você só tinha que escrever e não tinha muita coisa
 39. diferente, é isso?
 40. **Pedro.** É. As únicas aulas legais eram Educação Física, Artes e
 41. Informática.
 42. **Pesq.** Por quê?
 43. **Pedro.** Porque assim **não tinha muito de escrever** nessas aulas.
-

A resposta de Pedro demonstra que ele sabe perfeitamente o que significa autoestima, pois, ele explicita a influência de suas notas em sua subjetividade: “*É porque quando eu tiro nota boas eu fico alegre*” (turno 26). Há professores que não compreendem os danos

Sumário

que se pode causar na autoestima do aluno e, conseqüentemente, em seu desempenho escolar quando, mesmo diante de seu esforço, suas notas são sempre baixas. E o equívoco maior é que a tentativa de fazer com que o aluno recupere a nota, normalmente, é repetindo todo conteúdo por meio das mesmas estratégias metodológicas, seguindo a mesma receita, sem se dar conta de que são exatamente elas as ruínas do ensino e da aprendizagem.

No turno 40, Pedro revela sua preferência pelas aulas de Educação Física, Artes e Informática, uma vez que “não tinha muito de escrever nessas aulas” (Pedro, 2016). Não pretendemos desvalorizar aqui a aprendizagem da escrita na escola, pelo contrário, ela é fundamental para formação do aluno. Entretanto, as dificuldades do aluno nessa área (na escrita) não deveriam ser tomadas como critério principal de avaliação em outras áreas (Matemática, História, Geografia), conforme demonstrado nos boletins de Pedro, na I1. O computador, por exemplo – que Pedro sempre demonstrou fascínio – e a sua facilidade comunicativa (via oralidade) poderiam ter sido melhores aproveitadas e se tornado ferramentas estratégicas para ensinar e avaliar esse aluno, se acaso os docentes de fato o conhecessem e identificassem tal característica de Pedro, ou seja, suas AH/S. No que diz respeito à dificuldade que os professores têm para identificar e trabalhar com os alunos com AH/S, Rech (2007, p. 115) enfatiza que “para não sofrer com a exclusão escolar e obter aceitação dos colegas e do professor, os alunos com AH/S acabam por camuflar suas habilidades”. Com a intenção de saber se Pedro tinha consciência sobre suas AH/S, o indagamos se ele se considerava um menino inteligente. Sua resposta foi afirmativa. Então, em seguida, perguntamos-lhe:

1. **Pesq.** E você acha que as escolas aproveitam bastante a tua inteligência?
2. **Pedro.** Não muito.
3. **Pesq.** Como assim?
4. **Pedro.** **É que eu sou inteligente em algumas coisas e não em tudo.**
5. **Pesq.** Mas daí eles não aproveitam a inteligência dessas algumas coisas
6. que você é inteligente?
7. **Pedro.** Não, porque a maioria é... coisa que não se usa muito no 6º. Uma
8. coisa que eu sou bem interessado é sobre assim... no 5º ano, a minha mãe
9. tinha umas revistas de três matérias, eu me lembro, Português,
10. Matemática e Ciências, só que era do 9º, então eu ficava lendo assim e
11. Eu aprendi várias coisas.
12. **Pesq.** A escola não trabalhava com você essas várias coisas?
13. **Pedro.** Uhum. Por causa que ainda não chegou no 9º, né?
14. **Pesq.** Ah tá, você tava lendo umas revistas da sua mãe que eram do 9º
15. ano, de Ciências, Português e Matemática, mas a escola tava trabalhando
16. com você o 5º ano, conteúdos do 5º ano?
17. **Pedro.** É.

As respostas de Pedro, “Não muito” (turno 2) e “É que eu sou inteligente em algumas coisas e não em tudo” (turno 4), vem ao encontro de nossas discussões realizadas anteriormente. As AH/S nem sempre são identificadas, porque, para alguns profissionais, superdotados é sinônimo de ‘gênio’ (MARTINS, 2006), que tiram notas altas em todas as disciplinas. E Pedro, ao contrário, tirava notas baixas, praticamente, em todas as disciplinas, uma vez que ele precisava comprovar seu conhecimento, basicamente, por meio da escrita – justamente na modalidade em que ele mais apresentava dificuldades.

Um ponto positivo, que podemos destacar aqui, é que, mesmo diante dos desafios escolares (desaprovação, queixas, notas baixas etc.), Pedro tem consciência de sua inteligência, ou seja, todas as dificuldades enfrentadas desde o 1º ano de sua escolarização na I1 não fizeram com que ele se sentisse um incompetente. Outro achado importante é que Pedro continua, cognitivamente, três anos acima de sua idade cronológica (conforme avaliação da Psico A, realizada

Sumário

em 2010). Fazemos essa afirmação com base na fala de Pedro nos turnos 9 a 11: “no 5º ano, a minha mãe tinha umas revistas de três matérias, eu me lembro, Português, Matemática e Ciências, só que era do 9º, então eu ficava lendo assim e eu aprendi várias coisas”. Pedro frequentava o 5º ano, mas tinha interesses por assuntos/conteúdos do 9º ano. Ele estava sempre à frente e a maioria dos professores queria segurá-lo, prendê-lo no ano de escolaridade real e não naquele que ele, intelectualmente, encontrava-se, que, para ele, seria o ideal. Ou, ainda, em outra perspectiva, o conhecimento real de Pedro não condizia com o ideal dos professores. Há um desencontro entre o que a padronização exige do aluno com o que ele realmente é e espera da escola, em sua individualidade. A fim de compreender o que Pedro espera(va) de uma aula e sua visão sobre as aulas ministradas na I1 e na I2, perguntamos-lhe:

1. **Pesq.** Se fosse pra você ser professor na escola que você estudou do 1º
2. ao 5º ano, o que você mudaria lá?
3. **Pedro.** Bem, eu deixaria as aulas **bem mais alegres**. Eu teria vários
4. temas, assim, sobre a aula, por exemplo, eu iria usar várias coisas,
5. brincadeiras, isso, aquilo.
6. **Pesq.** Por quê? Como é que eles trabalham lá? As aulas não são assim?
7. Eu nunca assisti uma aula lá, como é? Descreva a aula.
8. **Pedro.** Bom, a aula é **assim normal**, né? A professora entrava na sala
9. daí a gente tinha que copiar, assim, copiar do quadro. Bom, antes no 1º,
10. 2º e 3º tinham aulas assim um pouco diferenciadas, só que no 4º e no 5º
11. diminuiu. Agora no 6º tem várias aulas diferenciadas.
12. **Pesq.** Entendi. Então, lá, do 1º ao 5º ano, a professora chegava, passava
13. no quadro e vocês copiavam. E daí depois? Ela não explicava o
14. conteúdo?
15. **Pedro.** Ela explicava, daí vinha o recreio, daí de novo a **mesma coisa**.
16. **Pesq.** E ali no (I2), a professora faz como? Como é a aula nesse colégio?
17. **Pedro.** Bom, primeiro ela é bem recebida, tipo assim, quando ela entra os
18. alunos ficam, assim, **alegres**.
19. **Pesq.** Por quê?
20. **Pedro.** Por causa que vai ter aula **diferenciada, bem legal**.
21. **Pesq.** Como que é uma aula diferenciada, bem legal?
22. **Pedro.** E quando assim, a gente monta uma maquete ou tem uma
23. brincadeira ou monta um objeto.

Sumário

Compreendemos, a partir das falas de Pedro, que o prazer em estudar em uma escola em que as aulas são “bem mais alegre” (turno 3), em que os alunos sentem alegria ao avistar a professora, uma vez que essa alegria é fruto da expectativa por uma aula “diferenciada, bem legal” (turno 20), certamente, deve ser também o desejo da grande maioria dos alunos brasileiros, frequentadores das inúmeras instituições, públicas ou privadas, espalhadas pelo País. No entanto, alguns profissionais se esquecem de que o desejo de aprender é a válvula motivadora para o aluno, pois “é o desejo que move o aparelho psíquico, que faz dormir, sonhar e acordar. É o limite entre a vida e a morte” (RODRIGUES, 2008, p. 3). A escola, segundo Wernek (2003), tem se transformado em um lugar de reclusão, feito para dar uma pausa na vida, paralisando a criança em todos os sentidos, uma forma de frear as forças vitais, ou seja, a escola se apresenta, aos alunos, como um pesado elefante. “Poucos terão a alegria e a certeza de poder enfrentar esse peso, mais próximo do desgosto do que da felicidade” (WERNECK, 2003, p. 21).

Escola alegre, segundo Pedro, nada tem a ver com uma coisa mirabolante, como muitos podem imaginar, como: vestir-se de palhaço, virar cambalhotas, fazer uma festa alegórica com balões, doces etc. O aluno quer apenas sair da monotonia, da entediante tarefa de repetir diariamente as mesmas coisas. Ele deseja ser surpreendido por uma dinâmica, um jogo, um vídeo, uma brincadeira, uma maquete que aguçe sua curiosidade e o desperte para o conhecimento. Ele quer atividades que o façam compreender o sentido de se passar quatro horas seguidas sentado na mesma carteira, na mesma sala de aula, com o mesmo professor, durante tanto tempo. Escola alegre é um lugar agradável de ir. Depois da casa do aluno, a escola deveria ser o local mais amado por ele, pois é nesse espaço que ele encontra seus pares – crianças da mesma faixa etária e objetivos em comuns – que ele brinca, faz amigos e troca experiências na socialização. Entretanto, a escola ou a sala de

Sumário

aula são descritas por Pedro como algo entediante e monótona, que inclusive, “ele deseja explodir” (Prof. 1 e Prof. 4).

Professores argumentam que não há tempo suficiente em uma aula para deixarem seus alunos falar, participar, opinar. Essa entrevista, realizada com Pedro, não passou de dez minutos e foi um tempo suficiente para conhecer, avaliar suas opiniões, sugestões, desejos, (des)afetos em relação à sua escolarização. Entretanto todas essas informações só foram possíveis, porque, por um lado, Pedro teve a oportunidade de falar e, por outro, havia uma pessoa que o escutava com atenção e interesse. Duzentos dias letivos, com a mesma turma, deveria ser um tempo suficiente para ouvir o aluno, não fosse a demasiada preocupação que alguns docentes têm de cumprir o currículo escolar, entupindo (RANCIÈRE, 2002) os alunos com “uma aula cheia de inutilidades que consegue desanimar qualquer estudante” (WERNECK, 2003, p. 53).

Segundo Mrech (2005, p. 15), “os professores estão interessados apenas em formas pragmáticas de atuação [...] falta aos professores interesse em investigar o que é educar, o que é ensinar?” E se o professor não sabe como educar, como ensinar seu aluno, o caminho não é com a aplicabilidade de uma receita doada por outro professor que aplicou com um outro aluno. Pedro é um aluno que não aprende da mesma forma que a maioria. Ele precisa de motivação, atividades que o surpreendam e o desafiem todos os dias, aliás, é isso que todos os alunos esperaram da escola. Se os professores da I1 conseguissem detectar o canal de aprendizagem de Pedro, assim como a I2 o fez, certamente, todos os problemas vivenciados pelo aluno, escola e família teriam desaparecidos. Para isso, “a educação precisa ser mais direcionada para a diversidade, para o outro, para o sujeito” (MRECH, 2005, p. 17). Pedro, em seu singelo modo de se expressar, anuncia que para saber se o professor sabe ensinar basta observar se ele provoca alegria aos alunos

Sumário

quando entra em sua sala de aula. A alegria logicamente brota da certeza de que a aula será “diferenciada, bem legal” (turno 78).

Para Werneck (2003), precisamos quebrar o paradigma tradicional de que o estudo é penoso, de que o trabalho é um castigo e tantos outros tabus transmitidos por várias gerações. Essa cultura da infelicidade é alimentada de coisas chatas e inúteis e a nossa educação está cheia de conceitos ultrapassados, cheia de cultura espartana que leva as pessoas ao sofrimento. É preciso derrubar essa perspectiva negativa de que só o amargor cura. Ensinar e aprender podem e devem ser dentro de um clima amistoso e prazeroso, com descobertas e construções sempre em conjunto. E se Pedro pretendia explodir a escola, então significa que ele não sentia nenhum tipo de prazer em frequentar esse ambiente e também não se sentia parte dele.

De acordo com Pacheco e Pacheco (2014, p. 51): “para que o aluno sinta a escola como espaço que proporciona alegria e prazer (mais do que espaço de ocupação), ele tem que encarar a sua permanência com uma espécie de afiliação em algo que só é construído por ele e para ele”. Para Dewey (1895, p. 224), os alunos precisam de “uma instituição que seja, provisoriamente, um lugar de vida para a criança, em que ela seja um membro da sociedade, tenha consciência de seu pertencimento e para a qual contribua”. Nessa mesma direção, Vasques (2007, p. 34) nos diz que:

Ser aluno decorre também de uma filiação simbólica por parte da escola e dos professores, ato capaz de construir e sustentar o lugar desta criança como *um dos nossos!* A legitimidade desse processo implica o desejo e a aposta do educador e da escola. Ao compreender a condição de ser aluno como dependente dos pontos de vista, escolas e professores responsabilizam-se por suas escolhas, visando à experiência educacional de cada um dos seus alunos. Por isso, a discussão

Sumário

desloca-se de um plano técnico/instrumental para o terreno da ética. A inclusão de crianças que vivem impasses em sua constituição psíquica evoca a suspensão das explicações simplistas e a necessidade de construir instrumentos que permitam maior compreensão acerca da complexidade dos processos sociais, subjetivos e educacionais. Tais crianças nos colocam face a face com o outro desconhecido e com o que há de desconhecido em mim.

A definição de Pedro para uma escola mais alegre pode estar revelando, em nossa compreensão, que o aluno quer estar engajado em atividades mais significativas e prazerosas, já que: “[...] a aprendizagem descontextualizada e desprovida de significação não dá respostas a comportamentos considerados negativos, só os piora” (PACHECO; PACHECO, 2014, p. 51). Mais uma vez, queremos enfatizar que, além de profissionais bem preparados e dispostos a transformar a educação, precisamos rever os conteúdos que por eles estão sendo ensinados. O aluno quer ver sentido naquilo que o professor ensina. Por isso, adotar projetos em que o educando faça parte, tanto da construção quanto do desenvolvimento, é uma estratégia que tem surtido bons resultados na educação da Finlândia. “São as metodologias chamadas de *“problem-based learning”* e *“project-based learning”* (ensino baseado em problemas ou projetos). Neles, problemas – fictícios ou reais da comunidade – são o ponto de partida do aprendizado. Os alunos aprendem na prática e buscam eles mesmos as soluções” (OITO COISAS..., 2015).

No Brasil, as crianças estão sendo inseridas à escola cada vez mais precocemente (4 anos de idade). Nessa fase, as crianças não estão preparadas para corresponder a um ensino e regras sistematizadas que as instituições impõem. Quando devem cumprir normas preestabelecidas, sem compreender os motivos pelos quais precisam se comportar dessa ou daquela forma, as crianças perdem

Sumário

a liberdade e, o mais grave, a infância. Metaforicamente, o que se tem percebido é que os professores, movidos pelo regulamento do sistema educacional, tentam colocar um balde de água dentro de um copo. A maior parte da água cai fora do copo, pois não há espaço suficiente nele. Isso gera, tanto no aluno quanto no professor, uma enorme frustração, pois o primeiro acredita ser incapaz de aprender e o segundo incapaz de ensinar. Chegamos a um ponto em que precisamos desacelerar um pouco e dar valor ao mínimo para depois abrir novos horizontes. Não se pode aprender tudo e com um mínimo de tempo. Isso gera estresse e produz o efeito rebote. Todas as conquistas do ser humano vêm aos poucos, em fases. Temos que aprender com isso. Ensinar é aprender. Menos é mais.

Outro aspecto a se refletir é o significado de uma boa aula na perspectiva do aluno e do professor, pois nem sempre a opinião de um é comumente à opinião do outro. Quem de nós, professor, nunca saiu da sala satisfeito pelo sentimento de dever cumprido, de uma boa aula dada? ‘Hoje eu dei uma boa aula’. Esse discurso é comum nos corredores da escola ou até mesmo quando o professor chega a sua casa. No entanto, essa satisfação pode revelar um ponto de vista unilateral. Para quem a aula foi boa? A aula foi boa porque o conteúdo foi vencido? Os alunos se comportaram melhor? Não foi exaustiva como nos outros dias? O professor conseguiu entender e explicar todo conteúdo? Os alunos corresponderam às atividades (copiaram do quadro, responderam os exercícios etc.)? Sim, todos esses fatores são relevantes para se avaliar uma boa aula. No entanto, essa avaliação precisa levar em conta a satisfação de quem ali está para aprender. Para Deleuze (1992, p. 108), uma aula “não é apenas uma questão de compreensão ou de acordo intelectuais, mas de intensidade, de ressonância, de acorde musical. Afinal, as belas aulas se parecem mais a um concerto que a um sermão [...]”. O filósofo afirma também que:

Sumário

[...] uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura.²⁶

Dias (2013) também nos adverte de que a aula, enquanto produtora de subjetividade, busca romper com os modelos estandardizados de ensino e produção, reinventando modos de vida, criando, potencializando a vida, libertando as máquinas desejanter, através da promoção de encontros e muitos pontos de vista. Para Lacan, a Psicanálise significava “a possibilidade de recomeçar” e, corroborando as ideias de Lemke e Sevignani (2015, p. 29), “estamos convictos de que cada aula é uma nova possibilidade de recomeçar, seja para o aluno, seja para o professor. Cada aula, em última análise, tem o poder de mudar uma vida”. Para isso, é preciso que “o aluno tome em suas mãos o que aprendeu e passe a operar com aquilo. Não basta que ele fique apenas com o conteúdo

26 DELEUZE, 1988-1989. Fragmento da entrevista “O Abecedário de Gilles Deleuze”, seção “P de Professor”. Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>.

ensinado. É preciso que ele estabeleça um saber a respeito do que foi ensinado” (MRECH, 1999, p. 8).

Há algum tempo, era comum ouvirmos que a educação preparava o indivíduo para a vida: ‘se você quer ser alguém na vida, precisa estudar’. Essa era a recomendação de nossos pais e pessoas que nos rodeavam. Hoje, conforme Mrech (2005, p. 26) “a educação não diz respeito a uma preparação para a vida. Ela se refere à própria vida do aluno”. Cada professor, portanto, tem em suas mãos milhares de cidadãos e cidadãs com pensamentos em formação. O professor precisa lidar com cuidado, delicadeza para que essas vidas não sejam desvirtuadas dentro de um ambiente (escola) criado justamente para aprender com e sobre o outro.

Em um dos segmentos anteriores, Pedro afirmou que não gostava de Português. Seu boletim do 5º ano, conforme visto anteriormente, demonstra que suas notas, tanto nessa disciplina, quanto em Matemática, História e Ciências estão, em sua maioria, abaixo da média (6,0). Na entrevista realizada, em 2016, quando Pedro cursava o 7º ano, ele parecia ter mudado de ideia sobre aprender Português e demonstrou certa empolgação ao falar das outras disciplinas, contempladas agora como suas preferidas. Vejamos:

Sumário

1. **Pesq.** Qual matéria que você está gostando mais?
2. **Pedro.** Matemática e Ciências?
3. **Pesq.** Por que você está gostando de Matemática?
4. **Pedro.** Porque é interessante.
5. **Pesq.** E Ciências, por que você gosta?
6. **Pedro.** Porque estamos estudando o reino fungi (na sequência, ele explica
7. o que é o reino fungi).
8. **Pesq.** E qual professora que você está gostando mais?
9. **Pedro.** (nome da professora de História).
10. **Pesq.** Por quê?
11. **Pedro.** É por causa que ela é uma professora bem diferente das outras.
12. Ela é bem mais **agitada**.
13. **Pesq.** E qual que está em 2º lugar?
14. **Pedro.** (Nome da professora de Português).
15. **Pesq.** Por que você gosta dela?
16. **Pedro.** Porque ela assim ela **conversa bastante com os alunos**, sabe?
17. **Pesq.** Conversa. Ela conversa ou ela deixa vocês conversarem?
18. **Pedro.** Ela **conversa**, assim, ela **conversa**, tipo **fala** de coisas
19. interessantes.
20. **Pesq.** Você lembra que você não gostava de Português porque você dizia
21. que só ensinavam ditongo, tritongo, hiato, você se lembra disso?
22. **Pedro.** Uhum
23. **Pesq.** Você não gostava. E por que você não gostava?
24. **Pedro.** Porque eu achava que aquilo não servia pra nada e também
25. Tipo...e naquele tempo eu achava que não servia pra nada tipo
26. Português assim aprender isso é substantivo, adjetivo, é plural, advérbio.
27. **Pesq.** E agora, você gosta de aprender isso?
28. **Pedro.** Aham.

No turno 12, Pedro diz que gosta de sua professora de História, porque ela é ‘agitada’. Podemos, assim, pressupor que ‘agitada’ significa uma pessoa disposta, ou seja, que está a fim de fazer bem o que lhe cabe naquele momento. Essa profissional tem consciência de que o ânimo e desejo de seus alunos, pelo conhecimento, só poderão ser despertados a partir de seu próprio ânimo e desejo ao ensinar. Com isso, compreendemos que:

Sumário

À escola é conduzido o sujeito movido pelo desejo de outro e pelo desejo do outro. Esse desejo está ligado ao saber que, supostamente, se encontra contido na figura do professor, o qual não influencia o aluno somente por aquilo que diz e faz, mas, principalmente, por aquilo que ele é (SANTOS, 2009, p. 39).

Da mesma forma que a professora de História, a professora de Português é citada por Pedro como alguém que conseguiu fazer a diferença em sala de aula e despertar o seu desejo pelo aprendizado. Nos turnos 16 e 18, Pedro deixa claros os motivos pelos quais essa docente é uma de suas preferidas: “ela conversa bastante com os alunos” (turno 16); “Ela conversa, assim, ela conversa, tipo fala de coisas interessantes” (turno 18-19). Aqui, novamente, podemos pressupor que ‘essa conversa’ não se refere apenas a conteúdos repetitivos e maçantes, pois a conversa não parte somente da professora aos alunos, mas com os alunos. Isso faz toda a diferença na conquista de alunos, tanto no desenvolvimento do afeto pelo professor quanto pelo conteúdo que ele ensina, conforme já destacado anteriormente.

A respeito de falar com os alunos e não para os alunos, Freire (2002, p. 127) enfatiza que “não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles”. Além disso, “quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda” (FREIRE, 2002, p. 132, grifo do autor). Mais adiante, esse educador insiste que “o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala” (FREIRE, 2002, p. 132). Por isso, “ensinar é sempre uma aventura com a fala,

Sumário

e falar é sempre uma aventura de poder; no espaço da fala não há nenhuma segurança, nenhuma inocência” (PEREIRA, 1994, p. 208).

Dessa forma, a partir da arte de saber dialogar, ou seja, de ora saber se colocar na posição de quem fala e ora na posição de quem escuta, o aluno não identifica o momento em que a intenção do professor é de apenas ensinar, pois o modo como ele ensina é tão prazeroso que se parece mesmo com uma boa conversa, conforme fez a professora de Português de Pedro. É muito provável que, aqui, surjam questionamentos, bem como: em que momento o professor poderá oferecer espaço ou lugar para a fala do educando, uma vez que ele tem uma sala com vinte ou trinta alunos e um planejamento inteiro a cumprir durante o ano letivo? Conforme frisamos várias vezes, neste livro, não haverá uma receita, um manual que se encaixe para todos os professores e que surtam os mesmos resultados para todos os alunos, visto que não existe um aluno igual ao outro nem professores com os mesmos perfis.

Em um dos depoimentos da professora de Português, ela relata uma de suas estratégias para conversar com Pedro: “Ele sempre é o último a sair da sala e ficava me esperando, sempre me **contando** alguma coisa. Eu procurava, assim, dar atenção pra ele. Eu sempre perguntava da casa, tudo, da mãe, como que era com ele, se estava tudo bem” (Prof. P, 2017, grifo nosso). Essa docente, em meio a tantos compromissos e responsabilidades, encontrou um tempo para o diálogo com Pedro. Por isso, ela consegue descrever esse aluno com tanta riqueza de detalhes, pois ela conhece além daquilo que ele é ou faz em sala de aula, porque ele tem o privilégio da fala. Cabe-nos, contudo, ressaltar que o fato dessas docentes, a professora de História e de Português, lecionarem disciplinas específicas, elas conviveram muito menos tempo com Pedro do que as professoras do EF, do 1º ao 5º ano, que passaram quatro horas diárias, durante um ano ou mais com esse aluno.

Sumário

Para Vasques (2007), a teoria freudiana está voltada para aqueles considerados excluídos, marginalizados que não tinham o reconhecimento de sua palavra. Nesse sentido, a teoria freudiana está voltada também aos alunos como Pedro – filhos de pais surdos com ou sem AH/S – pois, a escola nem sempre está disposta a promover um diálogo franco com esses alunos e seus familiares, a fim de reconhecer suas peculiaridades culturais e linguísticas que podem implicar alguns entraves na relação professor/aluno no dia a dia da escola. Ainda, segundo Vasques (2007, p. 32), compreender a história pessoal/social de um sujeito como “uma narrativa a ser escrita e inscrita a partir de múltiplas vozes e olhares, pode ser bastante produtiva para o campo educacional”. No entanto, compreendemos que esse ideal não depende somente da boa vontade do educador em ensinar, quiçá do esforço solitário do aluno em aprender, mas, conforme recomendado por Pereira, M. (2013, p. 497):

Será necessário que as políticas atuais de formação de professores se subvertam, que declinem substancialmente de seus gráficos enfadonhos e de suas racionalidades absolutas, que interroguem a maquinaria de pesquisas que não cessam de registrar o óbvio; para dar igual lugar às experiências microfísicas, singulares e reinventadas. Estas sim precisam ganhar força em colóquios e conversas, em que verdadeiramente pese (e se escute) a palavra nova a ser teorizada e recontextualizada de modo incansável.

Nessa direção, e para concluirmos esta etapa, queremos frisar a importância e urgência de se pensarem políticas públicas de educação que (re)pensem a inclusão escolar desse grupo tão singular – tanto dos filhos ouvintes de pais surdos, como daqueles com AH/S. Constantemente, indignamo-nos ao falar dos traumas

Sumário

e sofrimentos causados aos surdos, por mais de um século, ao se tentar empregar a metodologia oralista – que deslumbrava o desenvolvimento da fala do surdo, desconsiderando que o ensino e aprendizagem desse aluno só poderia ocorrer por meio de sua própria língua, a LS. No entanto, não percebemos que estamos recaindo na mesma falha. Só que, dessa vez, com a educação dos filhos dos surdos. Não podemos deixar passar um século inteiro para nos darmos conta de que as singularidades linguísticas e culturais dessas crianças, filhas de pais surdos, precisam ser consideradas no ambiente escolar, uma vez que elas podem, de alguma forma, afetar o desenvolvimento biopsicossocial desses sujeitos.

Já em relação aos alunos com AH/S, entendemos que, apesar de existirem políticas públicas de inclusão, destinadas a essa população, há uma dificuldade implícita dentro das salas de aula no que tange à identificação e às estratégias metodológicas diferenciadas para atender esses educandos. Ressaltamos que, independentemente, dessas famílias, que têm filhos com AH/S, serem compostas por pais surdos ou ouvintes, elas dependem “de sistemas de ensino esclarecidos e desejosos de transformar práticas pedagógicas tradicionais e cristalizadas em concepções de igualdade de desempenho, em lugares de aprendizagem significativa, de prazer e alegria” (FLEITH, 2007, p. 58).

Para isso, há uma grande necessidade de refletirmos como nos comprometemos com uma formação humana, apoiada em um efetivo diálogo com o aluno e sua família. Afinal de contas, estamos diante de possibilidades ou paradoxos? Abordar e discutir essa temática nos cursos de formação de professores parece-nos fundamentalmente relevante. Assim, acreditamos que o debate precisa ser mais enfático, nesse sentido, e os cursos de formação de professores precisam refinar essa discussão dentro das disciplinas responsáveis pela educação especial e inclusão que compõe as novas grades curriculares dos cursos de licenciatura,

Sumário

conforme definido pela Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019). E a formação continuada precisa ganhar novos rumos, ou seja, escutar as reivindicações dos docentes em relação aos desafios com que eles se deparam no dia a dia, em salas de aula, para tentar buscar, em conjunto, meios de tornar a tarefa do professor e sua relação com o ensino mais ‘alegre’ e, assim sendo, desenvolver aprendizagens mais significativas que despertem o prazer, o desejo e também a ‘alegria’ de todos os alunos, conforme desejado pelo nosso protagonista Pedro.

Sumário

Capítulo IV

E, no final das contas, qual a moral dessa história?

Ao longo dessa história revelaram-se mais do que encontros e desencontros, contradições em torno do percurso escolar de Pedro. Um dos principais empecilhos, a provocar entraves em seu processo de ensino e aprendizagem, foi o fato da comunidade escolar, principalmente da Escola do Ensino Fundamental (I1), do 1º ao 5º ano de escolarização, não conseguir identificar suas AH/S e tomar ciência do contexto multilinguístico em que Pedro estava exposto em seu âmbito familiar. Apesar de existirem relatórios psicológicos destacando o potencial de Pedro, como um aluno MUITO ACIMA da média, ele passou cinco anos na escola com rótulo de aluno problema e com dificuldades de aprendizagem. Com isso, Pedro desenvolveu repúdio, revolta e um total desinteresse pelos estudos ao ter que, diariamente, (re)ver conteúdos que, em sua visão, eram “simples”, fáceis, uma vez que ele preferia ser desafiado por coisas mais interessantes e que estavam além daquilo que o currículo trazia para o ano de escolarização que ele frequentava.

Dessa forma, ao se recusar a repetir as mesmas atividades diariamente, uma vez que elas não aguçavam seu interesse, a escola começou a enxergar essa recusa como uma forma de indisciplina e rebeldia. Assim, a relação professor/aluno, principalmente no 4º e no 5º anos, foi tornando-se cada vez mais conflituosa, fazendo com que o aluno fosse encaminhado, no 5º ano, à Sala de Recursos Multifuncionais, com a finalidade principal de minimizar o trabalho do professor em sala de aula e não para desenvolver suas habilidades. No decorrer desse percurso, Pedro desenvolveu um desprazer pelos estudos, pois, assim como todos nós, ele constitui-

Sumário

se como um sujeito desejanete que teve seu desejo reprimido, uma vez que o que a escola tentava lhe ensinar não estava no nível que ele gostaria que estivesse. Ou seja, ele não era desafiado como gostaria, e nem a escola desafiadora, como quereríamos...

Essa Escola, onde Pedro passou cinco anos de sua infância, não o conhecia em sua essência intelectual, cultural e linguística. Esse desconhecimento é notório dentro dos depoimentos dos profissionais, das atas de conselho de classe, dos relatórios psicológicos, dos pareceres, dos boletins e das diversas queixas trazidas à família de Pedro. E se a Escola não conhece Pedro, não conhece também os demais alunos. Algumas escolas, portanto, conhecem um aglomerado de crianças. Mas nenhuma em sua individualidade, em seu jeito singular de ser, de pensar, de desejar, de agir. Nesse contexto, compreendemos que algumas instituições de ensino procuram um modelo específico de aluno que se encaixe em uma fôrma e não produza nenhum tipo de desafio ao professor. Se esse aluno não se adequar à fôrma, a Escola luta com todas as suas (im)possíveis estratégias para fazê-lo entrar nessa fôrma robotizadora e nela permanecer até o término de sua escolaridade. Quase como uma fábrica de rostos sem expressão produzidos por uma instituição que não passa de tijolos na parede, como nos diz a canção *Another brick in the wall* – da banda britânica *Pink Floyd*²⁷.

Enfatizamos, mais uma vez, que Pedro representa muitos outros filhos de pais surdos, estudantes das inúmeras escolas brasileiras, que vivem uma cultura peculiar e distinta daquelas das crianças que têm pais ouvintes. Entretanto, essa diferença é totalmente negligenciada, pois, para algumas escolas, o cognitivo do aluno é a única parte que lhes interessa, deixando, assim, de visualizá-lo em toda sua dimensão humana e desrespeitando suas reais necessidades. As instituições, em que Pedro estudou/estuda,

²⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=pnKcLq5Kf8s>. Acesso em 28 jan. 2021.

Sumário

com seus pontos fortes e fracos, também representam a realidade de muitas outras escolas brasileiras. Entendemos, assim, que a comunidade escolar é composta por pessoas ouvintes, mas que ‘não ouvem’, portanto, elas são incapazes de (re)conhecerem e celebrarem as diferenças de alunos que fogem ao ‘padrão’ ou à ‘norma’. E, muitas vezes, as avaliações psicológicas ou os encaminhamentos da equipe pedagógica – que deveriam servir como um norte para o professor desenvolver novas estratégias – têm uma tendência de irem ao encontro da queixa do professor, ou seja, de reafirmar o suposto problema trazido pelo docente, quando deveriam ser imparciais e apresentar, tanto à escola quanto à família, os verdadeiros problemas que rondam o ensino e a aprendizagem dos alunos avaliados e apontar soluções para tais problemas.

Com a velocidade incrível de informação, algumas escolas não estão aptas para lidar com os meios quanto mais com os extremos. O saber cosmético que já chega acabado e está na bolsa – figura 5, página 110 – alcança apenas os alunos mais próximos e/ou familiarizados a esse conteúdo/saber que se encontra nessa bolsa/bolha de saber. A singularidade não se enxerga, nem se ouve, apenas se perde. A educação ainda é pensada como algo linear, sem dinamicidade, parada no tempo. É preciso um novo jeito de visualizar e lidar com a educação. Uma educação realmente voltada para o sujeito, de forma que esse sujeito, ao ser transformado pela educação, consiga por meio de suas ações, transformar a própria educação. Isso é a dinamicidade do processo de ensinamentos e aprendizagens, resultado da velocidade de informações em que vivemos na atualidade. Alunos que aprendem mais rápido podem auxiliar outros alunos, colaborando com o professor e com ele próprio, ao desenvolver seu senso de altruísmo.

Diante desse panorama, podemos concluir que há, na atualidade, escolas ‘tecnologizadas’ e arejadas, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, que continuam reproduzindo o

Sumário

modelo de escolas de séculos passados. Ou seja, a escola do século XXI, apesar de seu revestimento tecnológico moderno, continua ‘acessando’ apenas o giz e o apagador. Assim, há dois mundos completamente distintos em que o aluno precisa participar – seu mundo em casa, com o computador, a internet, o celular etc., e o mundo da escola com o quadro, o giz, o caderno e a caneta. Dessa forma, esses dois mundos, ao invés de se complementarem e dialogarem se repelem, entram em conflito. Essas escolas, paradas no tempo, não são capazes de despertar alegria e fazer com que os alunos sintam prazer de delas participarem.

A partir das concepções sobre o processo de escolarização de Pedro e dos conflitos escolares vivenciados por ele, é possível afirmar que muitos educadores apresentam dificuldades em escutar o aluno e isso culmina em desconhecimento do professor sobre quem de fato é o aluno e, em contrapartida, o educando apresenta total desinteresse por aquilo que o educador ensina, uma vez que esse docente nem sempre leva em consideração os desejos do aluno, porque não o conhece, pelo fato de não ouvi-lo. Como se pretende educar, formar, construir conhecimento e parcerias quando não dialogam, não se escutam, não se falam? Como direcionar a educação para o humano, para o outro quando o objetivo concentra-se em apenas transmitir conteúdos em larga escala diariamente? E enquanto se buscam soluções para lidar com os conflitos desencadeados na relação professor/aluno, ensino/aprendizagem não se dá conta de que a maior parte desses conflitos decorre de um ‘ouvintismo’ em que não se ouve, já que, de um modo geral, se na escola é proibido falar, nada se ouvirá.

Uma escola desinformada, sobre às necessidades de seus educandos, além de desenvolver repúdio no aluno, em relação aos estudos, provoca sérios danos à família desse aluno. As queixas dos docentes, da I1, fizeram com que Pedro fosse severamente punido pelo seu avô em casa. E isso certamente ficará registrado na mente

Sumário

e na vida desse sujeito por longos anos. Tudo isso trouxe conflitos familiares e ocasionaram profunda tristeza à mãe de Pedro, que não sabia como ajudar o filho a superar tais dificuldades, visto que ele sempre afirmava que já sabia todos aqueles conteúdos e estava cansado de repetir sempre a mesma coisa.

Entretanto, em diversos momentos das entrevistas, tanto os professores quanto as psicólogas, além de lançarem os desafios da escolarização de Pedro para ele próprio, apontaram a sua família como a principal responsável pela conduta desse aluno no ambiente escolar, ao se rebelar contra o ensino tradicionalista a que ele foi exposto no decorrer dessa etapa do EF. Em vez da escola voltar-se para ela própria e tentar (re)avaliar sua prática em relação à escolarização de alunos com condições peculiares de aprendizagem, ela prefere acusar a família pelo insucesso escolar de seus educandos. Isso tem se tornado algo bastante recorrente em nosso sistema educacional brasileiro que impede o avanço e provoca o retrocesso da educação como um todo.

Em contraposição, à visão dos docentes da I1 sobre Pedro, como um aluno ‘problema’, os professores da I2 visualizam-no como um aluno prodígio, exemplo em sala da aula pelo seu excessivo conhecimento, disciplina, participação e notas elevadas. Essa instituição o encaminha à Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, em 2016 e em 2018, na qual Pedro recebeu medalha e bolsa de estudos por seu alto nível de desempenho. A partir dos incentivos e desafios a que Pedro foi exposto, ele define essa escola como um lugar mais alegre. As conversações e diálogos dos professores *com* Pedro e *com* seus colegas, em sala de aula e fora dela, desenvolveram em Pedro também o prazer de estudar as disciplinas desses profissionais e de frequentar essa escola.

Em relação aos problemas enfrentados por Pedro, em seu processo de aquisição da escrita, nossos achados apontam para duas

Sumário

vertentes: a primeira relaciona-se ao fato de Pedro ser bilíngue. ou seja, se utilizar da LS e da LP para se comunicar. Com isso, ele internalizou, natural e simultaneamente, as duas estruturas linguísticas (LS+LP) e, portanto, sua escrita mostra o conflito com ambos os padrões linguísticos. Os elementos fonológicos, morfológicos e estruturais das línguas, Portuguesa e Libras, implicaram alguns desafios no desenvolvimento da escrita de Pedro. Cabe ainda ressaltar que a língua alemã e ucraniana, presentes no contexto familiar de Pedro, também influenciaram na pronuncia de alguns fonemas, como o /R/, por exemplo. Por isso, ele se utilizava da estratégia de fuga, ou seja, evitava escrever. A segunda vertente diz respeito às AH/S de Pedro que, conforme vimos, pode gerar dificuldade no desenvolvimento perceptomotor e, conseqüentemente, no processo da escrita. No entanto, a I1 não atentou para essas duas vertentes, uma vez que não sabia da existência das línguas no contexto familiar de Pedro, assim como não identificou as AH/S desse aluno, quiçá chegou a trabalhar com essas habilidades.

Nesse sentido, enfatizamos a importância da comunidade escolar direcionar uma atenção especial a alunos com as características de Pedro – com AH/S e/ou filhos de pais surdos. Para isso, nós, professores, precisamos diariamente refletir sobre quem é o nosso aluno, qual é a sua história, quem é a sua família, que desejos ele tem em relação à escola e como fazer para ensiná-lo. Sem o diálogo, a escuta não existe. Sem a escuta não há como conhecer o aluno. E se não se conhece, não se pode atribuir a ele ou a sua família a responsabilidade da qual a própria escola tem tentado se eximir: de fazer com que cada aluno receba, de forma efetiva, condições para aprender.

Na psicanálise, conforme vimos, a fala se constitui como um dos principais meios de o analista chegar ao inconsciente do paciente. Para isso, o analista se coloca inteiramente à escuta do analisante. Este coloca o analista na posição de Sujeito Suposto Saber,

Sumário

acreditando que o analista tudo sabe sobre sua dor, seu sofrimento e, portanto, poderá lhe trazer a cura. Analogamente, o professor ocupa essa mesma função, ou seja, ele se torna o Sujeito Suposto Saber na visão do aluno. No entanto, diferentemente da análise, a fala do aluno não tem a mesma importância, por isso, nem sempre é levada em consideração. Nesse sentido, não se estabelece uma relação de confiança, pois o professor não conhece seu aluno em toda sua dimensão. O aluno, por sua vez, decepciona-se ao colocar o professor na posição de Sujeito Suposto Saber, uma vez que as estratégias metodológicas utilizadas pelo docente não alcançam o seu desejo pelo saber. Com isso, a aprendizagem, objetivo único do professor, não é concretizada. Isso gera sérios conflitos e um profundo distanciamento entre educador, educando e família. Por esse viés, acreditamos que a psicanálise pode oferecer pistas de interesse que merecem reflexões com vistas a um outro olhar para a educação. Um olhar não tão narcísico, não tão etnocêntrico, mas que propicie um escutar aquilo que se tem para dizer com cumplicidade, ternura, afeto, compreensão e respeito. E nesse escutar, espera-se que o professor entenda que não se pode tentar dividir o aluno em partes para trabalhar apenas com a cognição, como se o aluno pudesse deixar as outras partes em casa.

A escuta do professor em relação ao aluno, precisa ser tão cuidadosa e sensível que lhe possibilite a capacidade de (re) conhecer, enaltecer e contemplar as diferenças e especificidades de cada um de seus educandos. Associado a isso, a escola precisa gerenciar meios de os pais surdos poderem emitir opiniões, argumentar e participar ativamente da escolaridade de seus filhos, de forma que o muro da incomunicabilidade seja totalmente derrubado. O diálogo entre escola e família não pode restringir-se às queixas e exaltação dos “fracassos” do aluno, fazendo com que os conflitos aumentem e a família se afaste cada vez mais da escola. É preciso uma parceria, um vínculo fiel, aberto e verdadeiro, para

Sumário

que as partes, escola/família, somem e afetem os alunos de forma cada vez mais positiva.

Aparar essas arestas, torna-se essencial para minimizar as barreiras entre a comunidade escolar e os pais surdos. É na aproximação entre as partes que se oferece condições de os docentes (re)conhecerem as singularidades linguísticas e culturais, que permeiam a vida de alunos ouvintes, filhos de pais surdos. E, em contrapartida, oferece-se também oportunidade de os pais (re)conhecerem os desafios enfrentados, tanto pelos docentes quanto pelos seus filhos, podendo, dessa forma, contribuir direta e efetivamente na educação de seus filhos. Para tanto, o professor também necessita ser ouvido ou se fazer ouvir para que, por meio de sua fala, ele consiga se autoconhecer e (re)conhecer a sua posição em relação ao *Outro*. Assim sendo, compreender a importância impregnada no ato de falar *com* e não *para*, ou seja, ouvir-se e, principalmente, ouvir o *Outro*. A psicanálise, em nossa visão, pode oferecer pistas importantes que vão ao encontro daquilo que o educador necessita para entender sua posição e a posição do educando no processo de construção do conhecimento. Contudo, é a própria educação que tem que encontrar mecanismos para (re)pensar o que vem sendo feito, ou seja: quem e como se está formando? Que marcas são deixadas no aluno quando ele conclui as etapas de sua escolarização? Quais mudanças e transformações a escola proporcionou/proporciona/proporcionará na vida de cada estudante?

É nessa direção que subscrevemos nossa defesa, ou seja, de que algumas estratégias utilizadas pela psicanálise, bem como a fala, a disposição para uma escuta detalhada, sensível cabem perfeitamente para a escola, principalmente no que tange aos alunos com condições peculiares de aprendizagem. O professor precisa ouvir com atenção e entusiasmo a história do aluno e seus desejos de aprender determinados conteúdos escolares. Adentrar sua cultura,

Sumário

conectar-se com o aluno, colocar-se na escuta, constituem-se em um dos principais meios de aproximar educador e educando e, por meio dessa relação dialógica, construir o conhecimento. Apresentar, problematizar e discutir esses aspectos com a comunidade escolar pode ser uma iniciativa importante, para que os professores busquem identificar esses alunos em suas aulas e desenvolvam estratégias de ensino eficazes e mais inclusivas.

Em relação aos alunos ouvintes, filhos de pais surdos, os quais vivenciam uma cultura familiar distinta daquela das crianças que têm pais ouvintes, mostra-se fundamental que a escolaridade desses sujeitos seja discutida, também, na disciplina de Libras, disposta nas grades curriculares de todas as IES para que, ao se depararem com esses alunos, os futuros docentes consigam articular teorias e práticas no que se refere à alfabetização desses sujeitos. Outra sugestão é promover encontros/grupos de estudos entre os filhos e filhas de pais surdos para que eles troquem experiências e juntos superarem os desafios, compartilhem as alegrias com as quais se deparam durante o dia a dia com os pais surdos, com a comunidade escolar e também com a sociedade. Esses encontros entre os filhos de surdos já ocorrem. Entretanto, sempre em cidades muito distantes, o que culmina em dificuldades para participação de determinadas cidades e regiões. Já para o aluno com AH/S, deixamos como sugestão que as disciplinas voltadas para a escolarização de alunos que apresentam condições peculiares de aprendizagem discutam com os futuros professores, de forma mais aprofundada, procedimentos para identificar, encaminhar e desenvolver estratégias que estimulem as habilidades desses alunos, para que eles não desenvolvam repúdio pela escola, ao precisar camuflar seus potenciais e enfrentar desafios, conforme vimos, no decorrer do percurso escolar de Pedro.

As reflexões aqui apresentadas não só fazem parte do nosso exercício intelectual como professores, mas são também imbuídas

Sumário

do desejo de contribuir para adensar o debate sobre *Outra Escola*, mais que possível, necessária. Uma Escola que busque assumir suas contradições e superá-las com vistas a sua resignificação como espaço/tempo para a promoção de desenvolvimento humano, assentada no diálogo, no falar e ouvir, podendo, dessa forma, assumir-se como lugar para *Outro Aprender*. Nossa intenção, neste texto, não foi, de forma alguma, denegrir ou sublinhar as falhas de professoras, professores e demais profissionais da Educação participantes dessa história. Colocar toda a responsabilidade da decadência da educação brasileira no professor seria um grande equívoco de nossa parte. Há que se destacar que o contexto político, social e econômico, que o Brasil vive ao longo das últimas décadas, tem influenciado significativamente para o desânimo de milhares de profissionais.

Importa, portanto, destacar a necessidade de ações objetivas relacionadas a aspectos político-organizacionais que precisam ser aprimorados nas redes de ensino brasileiras e que, em nossa compreensão, podem contribuir para melhorar a qualidade de vida de professores, alunos e, assim, devolver, para ambos, o prazer de frequentar esse ambiente tão complexo e ainda repleto de obscuridade, a escola. O estudo realizado, relatado nessa história que se contou, conduziu-nos a reflexões de interesse, com o intuito de atingir, principalmente, professores e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental – fase mais importante da escolarização, pois é nesse momento que o aluno realiza sua avaliação em relação à escola: se ela é boa ou ruim; se ele gosta ou não de nela estar. Se o professor, dessa etapa, conseguir desenvolver o prazer e o desejo do aluno pelo conhecimento, ele levará isso para todas as demais fases de seus estudos. Essas reflexões se desdobraram em proposições que vão ficar para uma outra história.

Uma proposição que depreendemos da história vivida por Pedro e os demais atores sociais que dela participaram diz respeito ao desenvolvimento de parcerias entre escolas e família. Quando

Sumário

a criança não consegue aprender, é muito comum família e escola entrarem em atritos. Uma atribui a culpa e responsabilidade à outra. Se o aluno não aprende, a família acusa a escola de não saber ensinar; a escola, por sua vez, julga a família como culpada por não saber educar. Nem a família nem a escola tem o direito de interferir uma sobre a outra, ou seja, apontar o que cada uma deve fazer. Mas é necessário que as duas partes se unam em favor de um bom entendimento do aluno, colocando-se à disposição e na escuta uma da outra, com um objetivo em comum: o sucesso escolar do aluno e sua formação cidadã. Ambas as partes, família e escola, precisam estimular o interesse por aprender e o respeito ao próximo. Nada melhor do que exercitar esse respeito no estabelecimento de uma parceria que produza relações que tenham como referência esse objetivo comum de realizar uma formação escolar exitosa.

Animados pelos nossos desejos de ensinar e aprender, e como moral dessa bela história – protagonizada por Pedro, que tivemos o privilégio de acompanhar e sentimo-nos na obrigação de compartilhar – assumimos a necessidade de se criar um lugar, um espaço/tempo para que nossos alunos também possam (re)descobrir os seus desejos e, desejosos de uma prazerosa e alegre escolarização, juntos sigamos na caminhada escolar. Juntos, a dialogar sobre a escola que temos, a escola que somos, e a *Escola que queremos Ser* e com a qual nos comprometemos em sua construção. Os encontros e os desencontros presentes nessa história nos permitiram compreender a imprescindibilidade de parcerias, sustentadas no diálogo consistente, para a superação das contradições que frequentam o dia a dia escolar. Mais ainda, inspiraram-nos a seguir no aprimoramento de formas de dialogar sobre a escola, com a escola, a partir dos ricos diálogos realizados e por realizar. Que bom haver no meio do caminho, dentre tantos outros, um Pedro!

Sumário

POSFÁCIO

Escrever sobre este livro é, antes de mais nada, falar de muitos prazeres.

Primeiramente, para mim, Alessandra Del Ré, o de participar de mais uma etapa da trajetória de Eliziane. E, ao mesmo tempo, o de revisitar a bela história do nosso protagonista, Pedro, que se inicia no seio familiar, em um primeiro momento da pesquisa, e, em seguida, passa a ser contada com um olhar voltado ao seu percurso escolar. O menino, cuja trajetória é tão delicadamente contada pelos autores do livro, floresce, cresce, encontra obstáculos, mas não esmorece, transcende, subverte.

Enquanto pesquisadora e docente da área de Aquisição das Línguas de Sinais, especificamente a Libras, eu, Alessandra Jacqueline Vieira, tive o prazer de me deparar com uma obra tão importante não apenas para a Aquisição da Linguagem, mas sobretudo para a área de Libras.

E apesar das diferentes relações que cada uma de nós estabeleceu inicialmente com a obra, das diversas formas que cada uma de nós dialogou com o texto, um consenso: a satisfação de conhecer uma história tão rica, tão singular e com ela poder refletir sobre a educação de crianças com altas habilidades/superdotação, sobre a surdez e a língua de sinais, sobre o bi/multilinguismo e, também, sobre o sistema educacional, de um modo geral. A história de Pedro, com seus encontros, desencontros e contradições, é representativa, na medida em que reflete a realidade de muitos “Pedros”, de diferentes lugares do país; e de muitas crianças CODAS e plurilíngues, de muitas famílias e mães que enfrentam cotidianamente barreiras linguísticas e, em decorrência delas, são impedidas de participar da vida escolar dos próprios filhos.

Sumário

Temos, assim, na figura de Pedro, um retrato muito comum do que acontece com muitas – talvez a maior parte(?) – das crianças surdas, com ou sem implante coclear, e CODAS: um desconhecimento sobre a Libras, a total ignorância dos educadores sobre como essa língua pode ser trabalhada com a criança em consonância com o ensino da Língua Portuguesa (mas, claro, não só), sobre a família do aluno.

Nesse último ponto, no caso de Pedro, em especial, outra informação extremamente relevante de sua história foi igualmente negligenciada: o fato de ele conhecer e conviver com outras línguas como o alemão, o ucraniano e até o inglês que ele aprendeu de forma autodidata. Pedro, criança CODA - que fazia uso da Libras diariamente com a mãe e o irmão-, não teve reconhecida a sua identidade como sujeito falante dessas línguas em sua trajetória escolar e, em consequência, foi classificado como um aluno com dificuldades na aprendizagem (pois havia em sua escrita a influência da Libras), sem interesse, com problemas etc., quando, na realidade, ele tinha altas habilidades/superdotação. O não reconhecimento dessas características de Pedro, que tinha as duas línguas como maternas, culminou no desencantamento do menino pelo português na escola, além de comprometer seu desenvolvimento acadêmico como um todo.

Destacamos que, em todo o percurso do menino, apenas uma professora tinha conhecimento - inicial - de Libras e podia se comunicar com a mãe. Sempre que havia problemas com a criança, o avô era chamado, pois não sabiam como interagir com a mãe e, em nenhum momento, ela pôde contar com intérpretes de Libras. Ou seja: uma educação longe de ser inclusiva, plural, integradora e inovadora como, ao menos no discurso, pretende-se.

Nesse sentido, escrever sobre essa obra é também falar de muitas lutas. A luta da comunidade surda para o reconhecimento

Sumário

da Libras como uma língua de comunicação dos surdos - mesmo após a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 -, e de inclusão dos usuários dessa língua em diferentes esferas sociais, especialmente no contexto escolar - mesmo após o decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. E também a luta de Pedro e a de sua família; dos muitos “Pedros” deste país.

Colocar os holofotes sobre essas questões nos coloca em uma posição quase irreversível de (re)pensar nosso sistema educacional e suas implicações sociais como um todo e, de certa forma, nos obriga a agir, em diferentes níveis, buscando soluções para que essa situação não se perpetue.

Padronização? Homogeneização? Como um menino multilíngue, brilhante, curioso, poderia ser “enquadrado”? Como ele se interessaria por copiar, por escrever em apenas uma língua, quando ele tinha/tem várias à sua disposição. Por que o Português deveria ser privilegiado? De que modo, enquanto formadores de futuros professores que somos, podemos contribuir para essa falta de (in)formação? Essas não são questões colocadas diretamente pelos autores, mas resultam de uma compreensão a partir do que foi e do que não foi dito. Este livro é parte da história de um movimento em curso e ecoa a voz daqueles que ainda são silenciados.

Terminamos este posfácio falando, assim, de um último prazer: o de testemunhar o resultado de um trabalho sério, bem construído, uma bela articulação entre competência científica e, em alguma medida, um compromisso político.

Alessandra Del Ré e Alessandra Jacqueline Vieira

Sumário

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>>. Acesso em: jun. 2018.

ALENCAR, E. M. L. S. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

ANDRADE, P. R. *Identidade de filhos ouvintes quando os pais são surdos*: uma abordagem sociológica sobre o processo de socialização. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, 2011.

ALVES, R. *O desejo de ensinar e a arte de aprender*. Campinas: Fundação Educar DPaschoal, 2004.

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v.24, n.2, July/Dec.1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011>. Acesso em: 12 jun. 2017.

BACCON, A. L. P. *O professor como um lugar*: um modelo para análise da regência de classe. 164p. 2005. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

Sumário

BACCON, A. L. P. *Um ensino para chamar de seu*: uma questão de estilo. 155p. 2011. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Estadual de Londrina, 2011.

BACHELARD, G. *A formação do espírito científico*: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. Disponível em: <<http://www.academia.edu>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BISHOP, M.; HICKS, S. L. *Hearing, mother father deaf*: hearing people in deaf families. Wahington, D. C.: Gallaudet University Press, 2008.

BULL, T. H. Deaf Family Issues: CODAS and Identity. *Web*. 20 Oct. 2013. Disponível em: <<http://portal.codaukireland.co.uk>>. Acesso em: 9 mar. 2018.

BOTH, W. C. Para aperfeiçoar o espaço de orientação e os encontros com seu(a) orientador(a). In: BOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. *A arte de Pesquisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 257-258.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A Reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva; Recensão de Ana Paula Rosendo. Lisboa: Ed. Vega, s.d., 302 p. Covilhã, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Os Herdeiros*: os estudantes e a cultura. 1. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

BORGES, E. F.V.; STREIECHEN, E. M. S. Interfaces entre a abordagem complexa e o bilinguismo multidimensional na educação de surdos. In: SILVA, W. M.; BORGES, E.F.V. (Org.).

Sumário

Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais. Curitiba: CRV, 2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 2/2001. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto n.º 5.296 de 2 de dezembro de 2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 de dezembro de 2004; 183o da Independência e 116o da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 2005.

BRASIL. Decreto Federal n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei N.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 22 dez. 2005.

Sumário

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP, Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. *Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. *Relatório do grupo de trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a política linguística de educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SECADI, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 04 jul. 2018.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em 28 jan. 2021.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial

Sumário

de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 4 abr. 2020.

BRAUER, J. F. O outro em Lacan: Consequências clínicas. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 5, n.1/2, p. 309-333, 1994.

CANDAU, V. M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria. *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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"*. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CLYNE, M. Constraints on code switching: how universal are they? *Linguistics*, Vol. 25, Mouton de Gruyter, Amsterdam, 1987. p. 133-154.

CODA BRASIL. Children of Deaf Adults. *Encontro Nacional de Codas*. 2018. Disponível em: <<http://codabrasil.blogspot.com/2018/05/vi-encontro-nacional-de-codas.html>>. Acesso em: 17 set. 2018.

COMENIUS. J. A. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Sumário

COUTO, M. *Os sete sapatos sujos: Oração de Sapiência*. Vertical nº 781, 782, 783, março, 2005. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

CRUZ, G. C.; SCHNECKENBERG, M.; TASSA, K. O. M.; CHAVES, L. Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. *Educar Revista*, v. 42, p. 229-243, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000500015&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 17 ago. 2017.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. *Educar em Revista*, n. 52, p. 257-273, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n52/15.pdf>>. Acesso: 10 ago. 2017.

CRUZ, G. C.; TASSA, K. O. M. E. Inclusão e diferença na escola: o legado da formação de professores de educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Online)*, v. 36, p. 5877-5890, 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

CRUZ, G. C.; SCHNECKENBERG, M.; TASSA, K. M. E.; CAETANO, J. J.; STEFENON, D. L.; CIRINO, R. M. B.; CAMPOS, J. A. Formação docente para atuação em contextos inclusivos: licenciaturas em diálogo(?). *Revista Diálogos e Perspectivas em educação Especial*, v. 2, p. 69-82, 2015. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5757>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

DELEUZE, G. *Conversações*, 1972-1990. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

Sumário

DELEUZE, G. *L'abécédaire de Gilles Deleuze*. Entrevista feita por Claire Parnet, filmada e dirigida por Pierre-André Boutang. Paris: Vidéo Éditions Montparnasse, 1996.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka*: Por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977. Disponível em: <<https://meujazz.files.wordpress.com/2013/09/deleuze-e-guattari-kafka-por-uma-literatura-menor.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

DEMARCHI, T. A. *Princípios que norteiam a formação inicial de professores nas Universidades de Helsinque e Jyväskylä – Finlândia*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2015. Disponível em: <https://bu.furb.br/docs/DS/2015/359362_1_1.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2017.

DAVYDOV, V. V. *Problemas do Ensino Desenvolvimental: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia*. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. 1988. Disponível em: <<http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Davydov%20Texto%20completo%202009%20jun.doc>>. Acesso em: 11 fev. 2017

DEWEY, J. *Experiência e educação*. 3.ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979.

DEWEY, J. Plan of organization of the university primary school. In: Southern Illinois University. *Early works of John Dewey*, v 5. Carbondale: Southern Illinois University Press. (Collected works of John Dewey). p. 224-243, 1895.

DIAS, A. M. O ensino de filosofia e sua implicação ética. In: SEMANA ACADÊMICA DE FILOSOFIA DA UNIOESTE, XVI., 10 a 14 de junho de 2013. Disponível em: <<http://projetos.unioeste.br>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

Sumário

DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*: com um estudo da obra de Durkheim pelo Prof. Paul Fauconnet. Tradução do Prof. Lourenço Filho. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

EMMOREY, K.; BORINSTEIN, H. B.; THOMPSON, R.; GOLLAN, Tamar H. Bimodal bilingualism. *Bilingualism: language and cognition*, v. 11, n. 1, p. 43-62, 2008.

EMMOREY, K.; LUK, G.; PYERS, J.E. & BIALYSTOK, E. The source of enhanced cognitive control in bilinguals: Evidence from bimodal bilinguals. *Psychological Science*, v.19, n. 12, p. 1201-1206, 2008. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov>>. Acesso em: 27 mai. 2018.

ESTEBAN, M. P. S. O Rigor científico na pesquisa qualitativa. In: ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977, p. 214.

FERREIRA, N. S. C. Gestão Democrática da educação para uma Formação Humana: conceitos e possibilidades. *Em Aberto, Brasília*, v. 17, n. 72, p. 167-177, fev./jun. 2000. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

FERNANDES, S. *Comunicação em Língua Brasileira de Sinais-Libras*. 2.ed. Curitiba: UFPR, 2012.

FERREIRA, A. C.; ROSSO, A. J. Estrutura das Representações Sociais: dos alunos do 9º ano sobre a indisciplina. *Psic. da Ed.*, São Paulo, v.37, p. 15-29, 2013.

FINATO, A. A Identificação de alunos com Altas Habilidades/ Superdotação pelo professor do Ensino Regular e as Habilidades Matemáticas. *Caderno Pedagógico*. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Secretaria da Educação do Estado do Paraná. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2014.

FLEITH, D. S. (Org.) *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 3: o aluno e a família / organização*: Denise de Souza Fleith. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Especial, 2007.

FONSECA, C. *Quando cada caso NÃO é um caso*. Pesquisa etnográfica e educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. Anais. Caxambu: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, set. 1998.

FORBES, J. F. *Aprendendo a Desaprender*. São Paulo, 07 de abr. 2004. Disponível em: <<http://www.jorgeforbes.com.br>>. Acesso em: 17 out. 2016.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREUD, S. Sobre o narcisismo: uma introdução (1914). In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

Sumário

FREUD, Sigmund. Prefácio à “Juventude Desorientada” de Aichhorn. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. v. 19. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, S. (1909). Análise de uma fobia em um menino de cinco anos de idade. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Volume X. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n.2, jul./dez. 2002.

GLAT, R.; SANTOS, M. P.; SOUSA, L. P. F.; XAVIER, K. R. Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. *Anais...* Recife/PE, 2006. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br>> Acesso em: 16 mai. 2016.

GIROUX, H. *Teoria Crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2004.

GOMES-KELLY, R. E. O. *Parece, mas não é! Algumas diferenças entre a Psicologia e a Psicanálise*. Clínica Persona de Saúde Física e Mental LTDA. Psicologia, Psicanálise, Fisioterapia e Pilates. 2004. Disponível em: <<https://clinicapersonaitabuna.com>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

GONÇALVES, L. Gestuar e Ouvir: Divergências e Convergências entre os CODA licenciados em Tradução e Interpretação em

Sumário

Língua Gestual Portuguesa e os não-CODA licenciados em Língua Gestual Portuguesa. *Exedra*, ESEC, 2012. Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010.

GURJÃO, M. M. *Aquisição da linguagem oral e de sinais por uma criança ouvinte filha de pais surdos: conhecendo caminhos*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2013.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HADJIKAKOU, K.; HADJIDEMETRI, E.; KONIDARI, M.; NICOLAOU, N. The Experiences of Cypriot Hearing Adults With Deaf Parents in Family, School, and Society. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14:4 Fall 2009. Disponível em: <<http://jdsde.oxfordjournals.org>>. Acesso em: 09 abr. 2017.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

INGLES, M. A. *As políticas educacionais inclusivas e a formação de professores para a inclusão no curso de licenciatura em Letras/Português da UNICENTRO/Irati* Dissertação (Mestrado em Educação - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati - PR, 2015.

KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

KANTO, L.; LAAKSO, M.L; HUTTUNEN, K. Differentiation in language and gesture use during early bilingual development of hearing children of deaf parentes. *Language and Cognition*,

Sumário

v. 18, p. 769-788, 2015. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org>>. Acesso em: 5 mar. 2018.

KUPFER, M. C. M. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1999.

KUPFER, M. C. M. Uma educação para o sujeito. In: _____. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2000.

KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

KUPFER, M. C. M.; COSTA, B. H. RODRIGUES; CÉSARIS, D M.; CARDOSO, F. F.;

ORNELLAS, M. de L.; BASTOS, M. B.; CROCHIK, N.; PALHARES, O. A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980. *Estilos da Clínica*, v. 15, n. 2, p. 284-305, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

LACAN, J. *Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

LACAN, J. *O Seminário. Livro 20: Mais, ainda*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LACAN, J. *O seminário, livro 7: A ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

LACAN, J. *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.

Sumário

Cad. Cedes, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, mai./ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 mai. 2017.

LANE, H. *A máscara da Benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Tradução de Cristina Reis. Coleção: Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget - Divisão Editorial, 1992.

LAZZARINI, E. R. *Emergência do narcisismo na cultura e na clínica psicanalítica contemporânea: novos rumos, reiteradas questões*. 194f. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília. 2006.

LEMKE, A. S. T.; SEVIGNANI, L. L. *Fragmentos de um estágio amoroso: fugas simbolistas e fugas parnasianas*. (Relatório de Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II). Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, n.27, p. 5-24, set./dez. 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAIRESSE, C. P. P. G. A Formação de educadores e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular: intersecções necessárias. In: STAHL SCHMIDT, A. P. M.; HOPPE, M. M. W.; SILVEIRA, V. F. *Temas contemporâneos de psicanálise e educação*. São Leopoldo: Oikos, 2014.

MARTINS, C.S.R. *A identificação do aluno com potencial para Altas Habilidades/Superdotação no Sistema Educacional Adventista de Manaus*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus/AM, 2006.

Sumário

MARTINS, A. C. S.; ALENCAR, E. S. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista de Educação Especial*,. Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 31-46, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br>>. Acesso em: 22 mai. 2018.

MARTINS, B. A.; PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M. Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis? *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 561-568, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. Teses sobre Feuerbach. In: _____. *A ideologia alemã e outros escritos*. Primeira Parte. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – REVEL*, v. 3, n. 5, ago. 2005. Disponível em: <<https://www.revel.inf.br>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

MELO, A. V. S. de. Children of deaf adults: CODAS em Sergipe. *Revista Interfaces Científicas – Educação*, Aracaju, v. 3, n. 3, p. 85-91, jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

MIRANDA, S. F. O “cotidiano” e a “crítica”: uma análise do preconceito sob dois posicionamentos teóricos. *Psic. Rev.*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 45-58, 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br>>. Acesso em: 16 mai. 2017.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise Textual Discursiva*. 3.ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e culturas(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de*

Sumário

educação, n. 23. mai./jun./jul./ago., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, E. *Rumo ao abismo? Ensaios sobre o destino da humanidade*. Tradução de Edgar de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOROE, N. *The Experiences of Hearing Young-Adults Growing Up In Deaf-Parented Families in Gauteng*. Dissertação - University of the Witwatersrand, Johannesburg, 2013.

MRECH, L. M. *Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999.

MRECH, L. M. Mas, afinal, o que é educar? In: MRECH, L. M (Org). *O impacto da Psicanálise na educação*. São Paulo: Avercamp, 2005.

NARANJO, C. Encontro de Educadores: da queixa à criatividade. In: *Conferência no Colégio Dante Alighieri de São Paulo*. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://encontrodeeducadores.com.br>>. Acesso em: 26 dez. 2015.

NEVES, B. C. *Narrativas de crianças bilíngues bimodais*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. In: *Conferência no Sindicato dos Professores*

Sumário

de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: <[http:// www.sinprosp.org.br](http://www.sinprosp.org.br)>. Acesso em: 21 jul. 2016.

NÓVOA, A. *Formação de professores: contextos, sentido e práticas*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSSE – EDUCERE, 4., 2017, Curitiba. *Palestra...*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica de Curitiba / PR, 28 e 31 de agosto de 2017.

NUNES. T.; CARRAHER, DAVID, W.; SCHLIEMANN, D. Na vida, dez; na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. In: _____. *Na vida, dez; na escola, zero*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NUNES. T.; CARRAHER, DAVID, W.; SCHLIEMANN, D. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em Educação? *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 26 dez. 2015.

OITO COISAS que aprendi com a educação na Finlândia. 2015. Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-08-12/oito-coisas-que-aprendi-com-a-educacao-na-finlandia.html>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

OLIVEIRA, R. de. Globalismo e imigração: espaço de dinamização cultural das identidades argentinas. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de Oliveira (Org.). *Arte, educação e cultura*. Santa Maria: UFSM, 2007.

PACHECO, J.; PACHECO, M. F. *Diálogos com a escola da ponte*. Petrópolis: Vozes, 2014.

PACHECO, J. *Procurem nas escolas professores que ainda não tenham morrido*. Entrevista. 03 de abril de 2017. Notícias Magazine. Portugal. Entrevista concedida à Sara Dias de

Sumário

Oliveira. Disponível em: <<http://www.noticiasmagazine.pt>>. Acesso em: 9 abr. 2017.

PARANÁ. *Instrução n.º 016/08*. Sala de Recursos, na área de Altas Habilidades /Superdotação para a Educação Básica. Secretaria de Estado da educação. Superintendência de Estado da educação, 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

PARANÁ. *Instrução n.º 020/2010*. Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual. SUED/SEED, 2010. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

PARANÁ. *Instrução n.º 016/2011*. Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, na educação Básica. SUED/SEED, 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

PARANÁ. *Instrução n.º 010/2014*. Autorização de salas de apoio à aprendizagem. SUED/SEED, 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

PARANÁ. *Instrução n.º 08/2016*. Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez, SUED/SEED, 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br>>. Acesso em 16 abr. 2017.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R.C.G. Educação Física Adaptada: Introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. *Atividade Física Adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais*. 2. ed. rev. e ampl. Barueri-SP: Manole, 2008.

PEREIRA, O. R *Nascidos no silêncio: as relações entre filhos ouvintes e pais surdos na educação*. Dissertação (Mestrado em

Sumário

Educação) - Universidade Metodista de São Paulo -Faculdades de Humanidades e Direito. São Bernardo do Campo, 2013.

PEREIRA, M. Rosane. A transferência na relação ensinante. In: APPOA. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.

PEREIRA, M. Ricardo. Subversão docente: ou para além da “realidade do aluno”. In: MRECH, L. M. (Org.). *O impacto da Psicanálise na Educação*. p. 93-116. São Paulo: Avercamp, 2005.

PEREIRA, M. Os Profissionais do Impossível. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 485-499, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/edu>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

PERLIN, G.T.T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PYERS, J.; EMMOREY, K. The face of bimodal bilingualism: Grammatical markers in American Sign Language are produced when bilinguals speak to English monolinguals. *Psychological Science*, v.19, p. 531-535, 2008. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

PIRES, C. L. O intérprete de Libras: um olhar sobre a prática profissional. *Seminário Desafios para o Próximo Milênio*, Rio de Janeiro – 19 a 20 de setembro de 2000 – INES, p.85-86. Disponível em: <<http://docplayer.com.br>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

POPLACK, S. Sometime I’ll star a sentence in Spanish y termino em Español: toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18, Amsterdam, Mouton de Guyter, 1980, p. 581-618.

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

Sumário

QUADROS, R M. Aquisição das línguas de sinais. In: QUADROS, R. M. de.; STUMPF, M. R. *Estudos surdos IV*. (Org.). Petrópolis: Arara Azul, 2009.

QUADROS, R M. de; KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

QUADROS, R M. de; MASUTTI, M. CODAs brasileiros: Libras e Português em zonas de contato. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 238-266.

QUADROS, R M. Políticas linguísticas: língua de sinais e educação de surdos. In: BIDARRA, J.; MARTINS, T. A.; SEIDE, M. S. (Orgs). *Entre a Libras e o Português: desafios face ao bilinguismo*. Londrina: EDUEL, 2016. 183p.

QUADROS, R M. *Língua de herança: língua brasileira de sinais*. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUINET, A. *O estilo, o analista e a escola*. Disponível em: <<http://www.etatsgeneraux-psychanalyse.net>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. De Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RECH, A. J. D. *Estudo de caso de uma criança com características de altas habilidades: problematizando questões referentes à inclusão escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. N. (Orgs.). *Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais*. Santa Maria: EDUSFM, 2005.

Sumário

RODRIGUES, S. S. Demanda e desejo em psicanálise. *Psicologia.com.pt*. 2008. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de psicanálise*. Tradução de Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Supervisão da edição brasileira: Marco Antonio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SALLES, L. M. F.; SILVA, J. M. A. P. Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. *Cadernos de Educação*, FAE/PPGE/UFPEL, Pelotas, v.30, p. 149-166, jan./jun. 2008.

SANTIAGO, A. L. O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa-intervenção na área de psicanálise e educação. In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/ FAPERJ, 2008, p. 113-131.

SANTOS, J. M. S. *A transferência no processo pedagógico: quando fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SANTOS, F. M. A. dos. *O processo de aprendizagem da escrita do português por surdos: singularidades e estratégias facilitadoras*. Inventário (Universidade Federal da Bahia. Online), v. 8, p. 1-16, 2011. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

SANTOS, G. B. Usos e limites da docência como profissão. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, 2013.

Sumário

SANTOS, V. M. dos. Para pensar o campo científico e educacional: mulheres, educação e letras no século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 58, 2014.

SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Cia. das Letras, 2008.

SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, M. M. *Codas Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais Brasileira*: percurso para o profissionalismo. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2016.

SILVA, T. T. da. *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, T. T. Identidade e diferença: impertinências. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 22 mai. 2017.

SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. (Orgs.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, L. C. *Disciplina e indisciplina na aula*: uma perspectiva sociológica. 284 f. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SOUSA, A. N. de; QUADROS, R. M. de. Uma análise do fenômeno “alternância de línguas” na fala de bilíngues intermodais (Libras e Português). *ReVEL*, v. 10, n. 19, p. 327-

Sumário

346, 2012. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br>>. Acesso em: 03 out. 2016.

SOUSA SANTOS, B. Por uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 48, p. 11-32, jun. 1997.

SOUSA SANTOS, B. A construção multicultural da igualdade e da diferença. *Oficina do Centro de Estudos Sociais - CES*, Coimbra, n. 35, 1999. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt>>. Acesso em: 12 set. 2016.

SOUSA SANTOS, B. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: _____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 187-233.

SOUSA, J. R. S. C. Crescer bilíngue: As crianças ouvintes filhas de pais surdos. *Exedra Revista Científica*. ESEC. Português: Investigação e Ensino. Número temático – dezembro, 2012. Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com>>. Acesso em: 03 out. 2016.

SOUZA, J. C. F. *Intérpretes Cotas: Construção de identidades*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

STAHLSCHMIDT, A. P. M.; HOPPE, M. M. W.; SILVEIRA, V. F. *Temas contemporâneos de psicanálise e educação*. São Leopoldo: Oikos, 2014.

STOKOE, W. C.; CASTERLINE, D. C.; CRONEBERG, C. G. *A dictionary of American Sign language and linguistic principles*. Silver Spring, Md: Listok Press, 1976.

STREIECHEN, E. M. *LIBRAS: aprender está em suas mãos*. 2.ed. Curitiba: CRV, 2017.

Sumário

STREIECHEN, E. M. *A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda em um contexto multilinguístico: um estudo de caso*. 130f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, 2014.

STREIECHEN, E. M.; CRUZ, G. C.; KRAUSE-LEMKE, C. Ouvintes e surdos, em casa e na escola: algumas intersecções (possíveis?). In: OLIVEIRA, J. P.; ANTOSZCZYSZEN, S.; SORIANO, K. R. *Educação Especial: desenvolvimento infantil e processos educativos*. Curitiba: CRV, 2015.

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

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: <<http://anped.tempsite.ws>>. Acesso em: 6 mai. 2017.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNESCO, *Declaração de Salamanca* (1994). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 out. 2016.

VALLE, L. do. *Os enigmas da Educação: A paideia democrática entre Platão e Castoriadis*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VALORE, L. A. Contribuições da psicologia institucional ao exercício da autonomia na escola. In: SILVEIRA, A. F. et al. *Cidadania e participação social*. Porto Alegre: ABRAPSOSUL, 1999. p.119-128.

Sumário

VASQUES, C. K. Um estrangeiro entre nós, Psicanálise e Educação Especial: diálogos em torno da inclusão de crianças que vivem impasses em sua constituição psíquica. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 9, p. 25-36, 2007.

VEIGA-NETO, A. Incluir para saber. Saber para excluir. *Proposições*, v. 12, n. 2-3, p. 35-36, jul./nov. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 581-610, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 10 jul. 2018.

VITORELLO, M. A. Desejo e ato: a chama-do-professor. In: STAHLSCHMIDT, A. P. M.; HOPPE, M. M. W.; SILVEIRA, V. F. *Temas contemporâneos de psicanálise e educação*. São Leopoldo: Oikos, 2014.

VOLTOLINI, R. *Educação e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

WERNECK, H. *Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata*. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WRIGLEY, O. *The politics of Deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZIMMER, M.; FINGER, I; SCHERER, L. Do bilinguismo ao multilinguismo: intersecções entre a psicolinguística e a neolinguística. *REVEL.*, v. 6, n. 11, p. 1-28, ago. 2008. Disponível

Sumário

em: <<http://tchenafon.ucpel.tche.br/artigos/dobilinguismo>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

ZLUHAN, M. R.; RAITZ, T. R. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 31-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 13 fev. 2017.



Source Serif Pro; Yeseva One