

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**OFICINAS: A CRIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS NA
EDUCAÇÃO DE SURDOS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Igor da Silveira Berned

Santa Maria, RS, Brasil

2014

OFICINAS: A CRIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Igor da Silveira Berned

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientador: Professor Guilherme Carlos Corrêa

Santa Maria, RS, Brasil

2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Berned, Igor da Silveira
Oficinas: a criação de estratégias na educação de surdos. / Igor da Silveira Berned.-2014.
103 p.; 30cm

Orientador: Guilherme Carlos Corrêa
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014

1. Autoformação 2. Estudar 3. Conhecer com vontade I. Corrêa, Guilherme Carlos II. Título.

©2013

Todos os direitos autorais reservados a Igor da Silveira Berned. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita com autorização por do autor.

Endereço eletrônico: igorberned@gmail.com

**Universidade Federal Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado**

**OFICINAS: A CRIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS NA
EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Elaborada por
Igor da Silveira Berned

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Guilherme Carlos Corrêa, Dr.
(Presidente/orientador)

Ana Maria Preve, Dr. (UDESC)

Deisi Sangoi Freitas, Dr. (UFSM)

Helenise Sangói Antunes, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 28 de março de 2014

Agradecimentos

Ao meu pai, o grande “Yura”, pelo seu espírito de luta, garra, perseverança e HONESTIDADE. Palavras as quais aprendi com suas práticas frente aos desafios de sustentar a sua família: Eu, o Matheusão e a Mãe. Ao pai do meu pai Rui Neves (in memóriun). Homem militante que sempre lutou por seus ideais de esquerda. A mãe, Sônia Marli da Silveira Berned, por rezar infinitas vezes, por estar sempre procurando um motivo para se preocupar comigo devido ao excesso de amor pelos filhos. A vó e eterna mãe Ordália Silva da Silveira (in memóriun) por toda a educação, a alegria e cuidados que me proporcionou ao estar ao seu lado. Ao Matheus, meu irmão e companheiro, que nas horas mais difíceis está sempre ao meu lado, ajudando-me, abraçando-me, ajudando-me a ser mais alegre e a amadurecer com as diferenças. Ao espírito jovial da tia e mãe Gerda Elisa da Silva da Silveira. A Flávia Regina Oliveira do Prado por me proporcionar as mais doces sensações e intensidades que a palavra “amor” pode proporcionar no corpo de um homem. E por ter me ensinado a acreditar nas minhas capacidades. Ao Altair Inácio da Silva por me ensinar a olhar de frente aos meus problemas. Ao Gustavo da Silva por ter me oportunizado aprender um pouco mais o tão difícil conceito de oficina. Dois grandes amigos que me ensinaram a ser “malandro de botequim”. Aos guris do “Clube da Luta”. Ao Lucas Motta Brum por ter sido o grande parceiro que falou para mim pela primeira vez a palavra: “- cartografia”. Ao Thiago Alves, que além de expandir esse conceito, me ensinou a ser alguém honesto consigo mesmo e potencializou em mim a alegria e o desejo de viver: “arriscar-se!” Ao “Brondani”, “a nossa gordinha do grupo”, e aos cartógrafos e antropófagos Leonardo Mostardeiro e Felipe Aguiar, todos, grandes irmãos e amigos para todas as horas. A minha irmã de coração Thatá aos meus pais de coração Ironi e a Nadir por ter sido meus pais em Santa Maria/RS. Todos, assim como o Matheus, sempre generosos e atenciosos. Interessados em me ajudar sempre que eu precisasse. A todos os educandos, educandas e professores da Escola Estadual de Educação Especial Doutor Reinaldo Fernando Cóser. Especialmente a Catuscia Dotto, a Izadora e a Júlia pela alegria gerada em nossos encontros através da Arte. Obrigado pelo incentivo a Arte, assim como agradeço aos tantos amigos e encontros com artistas da cidade e de outros locais. Afinal, são pessoas que, mesmo sem saber, acionaram o desejo de percorrer esse tão intenso território: a arte. Não há como deixar de lembrar-se do amigo Guilherme Carlos Corrêa. O amigo que potencializou perceber, através das suas orientações e referências, as intensidades que compõe cada palavra da poesia “Voar”. Não posso também deixar de agradecer aos tantos potentes encontros: os agenciamentos intensivos.

“A vida de Pássaro só tem sentido quando ele pode voar...!”

Por Igor S. Berned.

“O que importa são as perguntas e
não as respostas...”

(Frase encontrada em um muro durante um protesto reprimido violentamente pela Polícia em Porto Alegre/RS. Data: 17 de junho de 2013)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

OFICINAS: A CRIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Autor: Igor da Silveira Berned

Orientador: Guilherme Carlos Corrêa

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 28 de março de 2014.

O movimento de autoformação de um educador na elaboração de estratégias de educação em *oficinas* (CORREA, 2000 & 2006) potencializou o desenvolvimento de uma pesquisa interessada em mapear os saberes adquiridos durante a sua “imersão” na educação em Ciências com surdos, na Escola Estadual de Educação Especial Doutor Reinaldo Fernando Coser, em Santa Maria/RS. O foco desse estudo é relatar através de diários e anotações os movimentos de reflexão do educador a partir da questão “como apresentar um conceito em Ciências se não há sinais em LIBRAS?”. As anotações foram produzidas durante os estágios em Ciências e na produção de oficinas realizadas através de projetos de extensão na escola durante a graduação em Licenciatura em Química. Tais escritos apontam para o estranhamento da formação de educadores a qual é compreendida com uma *maquinaria de subjetivação do corpo do educador* (CORREA & PREVE, 2011) cujo efeito é esgotamento da capacidade do educador em criar estratégias diferenciadas de “ensinar a fim de responder avaliações”. Nessa *cartografia* (ROLNIK, 2007) (GUATARRI & ROLNIK, 2011) a educação em Ciências com surdos é compreendida como um *território de estudo* (FREIRE, 1988) em processos de *conhecer com vontade* (STIRNER, 2001). E *dar linguagem* (ROLNIK, 2007) a essas sensações presentes nas anotações dos diários emerge como uma necessidade de se falar o que ainda não foi dito aos educadores em Ciências Naturais. Dar espaço para a visualização dessas anotações permite encontrar os saberes adquiridos a partir das bifurcações realizadas pelo educador diante das suas questões as quais compõe o seu processo de autoformação.

Palavras-chave: Autoformação. Estudar. Conhecer com vontade.

ABSTRACT

Master's degree Dissertation
Programa de Pós-Graduação em Educação
Federal University of Santa Maria

WORKSHOPS: THE CRIATION OF STRATEGIES ON DEAF EDUCATION

Author: Igor da Silveira Berned
Supervisor: Guilherme Carlos Corrêa
Presentation Day and Local: Santa Maria, March 28, 2014.

The self-training movement of a teacher creating education workshop strategies (CORREA, 2000 & 2006) potentiated a research development with an interest of map the acquired knowledge during the “immersion” on deaf science education, on *Escola Estadual de Educação Especial Doutor Reinaldo Fernando Coser*, in Santa Maria/RS. The focus of this study is to report through diary and notes the reflection movements of a teacher in front of the question “how should a science concept be shown if there is no signal in *LIBRAS*?” The notes were produced during a science teacher training and on workshop realized through the extension project at school during the Chemistry Graduation. These writings shows an estrangement on teachers formation that is comprehend with the subjectivity machine of a teacher body (CORREA & PREVE, 2011) which the effect is exhaustion of teacher capacity to create different strategies of “study to answer tests”. In this cartography (ROLNIK, 2007) (GUATARRI & ROLNIK, 2011) the science education with deaf is comprehend such as a study territory (FREIRE, 1988) in know process with will (STIRNER, 2001). And giving a language (ROLNIK, 2007) to these sensations present on the diary notes grow such as a necessity of speak what still has not been said to Natural Science teachers. Giving space to visualization of these notes allowing find the acquired knowledge from bifurcation realized by the teacher in front of his questions which compose his self-training process.

Key words: Self-training. Study. Knowing with will.

SUMÁRIO

Introdução

A arte dos encontros	9
Os movimentos na forma de capítulos.....	10

Capítulo um

Procedências	14
--------------------	----

Capítulo dois

Os dias de estágio em Ciências	24
Aqui não há silêncio!	32
O planejamento das aulas	35

Capítulo três

Como apresentar um fenômeno físico, químico ou biológico se não há sinais em LIBRAS?	39
--------------------------------------------------------------------------------------------	----

Capítulo quatro

Identidade, surdez e a formação de educadores.	50
As bifurcações	57

Capítulo cinco

A maquinaria escolar e o corpo de um educador de surdos.	63
A viagem intensiva	64
Como abalar as potências de um corpo?	73
Liberações	77
A oficina e seus encontros	81

Conclusões

As oficinas e o conhecer com vontade	87
--------------------------------------------	----

Referências	96
--------------------------	----

Anexos	102
---------------------	-----

Programa da disciplina de Fundamentos Básicos da Educação Especial e Práticas Escolares.	102
Registro do Projeto “Átomos, moléculas e suas interações: a criação de estratégias na educação de surdos(GAP/CE 022415)” no Gabinete de Projetos do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (CE/UFSM).	103

Introdução:

A arte dos encontros

O movimento de estudo na criação de estratégias de educação com educandos surdos, os encontros com eles em sala de aula, os encontros no Laboratório de Ciências da escola e os estudos realizados no Laboratório de Educação em Ciências e Química (CE/UFSM) configuram as forças que permitiram desenhar através da escrita um território de intensidades e afetos resultantes da necessidade de expressar os relatos, os diálogos, as vivências e aprendizagens extraídas desses encontros: agenciamentos. Os agenciamentos compõem um corpo na medida em que o corpo permite ser afetado pelas forças que movem e são produzidas nos encontros.

Um encontro pode ser único e as forças geradas neles resultam do quanto se está disposto e atento aos saberes resultantes das experiências de vida, das trocas de idéias durante os diálogos e do quanto se está disposto a olhar e viver os conflitos gerados em encontros com temas de estudo, pelo quanto se está interessado em pelas perguntas não respondidas, pelos sorrisos, pelos abraços e pelas tantas histórias de vida. Os agenciamentos são ainda mais vivos na medida em que se aposta na possibilidade de aprender e acreditar nas intensidades das diferenças, nas intensidades do desejo de se permitir ser guiado pelo desejo.

Os agenciamentos na escola e em sala de aula durante as práticas do estágio em Ciências e durante o período em que foi realizado o projeto “Átomos Moléculas e Suas Interações: a criação de Estratégias na Educação de surdos (GAP/CE 022415)” o educador encontrou a questão “como apresentar um conceito em Ciências Naturais se não há sinais em LIBRAS para representá-lo?”. Essa questão acionou o processo de estudo movimentado do *início ao fim por um conhecer com vontade* (STIRNER, 2001). Durante a investigação outras questões aos poucos foram sendo encontradas na medida em que se construía o trajeto guiado pelo desejo de estudar e se envolver com as questões. *Dar linguagem* (ROLNIK, 2005, p. 65) as sensações e saberes adquiridos durante o percurso criado por essas questões compõem um mapa.

O desenho desse mapa é constituído por linhas que vão exibir os efeitos no corpo do educador provocados pelas engrenagens da *maquinaria escolar* na formação de licenciados em Química e Ciências nas instituições de ensino de educadores. Compreender as razões em termos de *subjetivação* (FOUCAULT, 2004) que impedem os educadores em Ciências a propor estratégias de educação direcionadas a surdos impulsiona o desejo por outras práticas e relações de estudo em educação que dêem conta dos desafios de criar estratégias de educação com surdos.

A estratégia, então, da pesquisa será a *cartografia* (ROLNIK, 2007, p. 65). Ela é a estratégia a qual utilizarei para mostrar ao leitor o mapa dos movimentos, na forma de capítulos, realizados durante a investigação das questões encontradas ao longo do percurso e que constituiu a autoformação. A autoformação surge como resultado da tomada de decisões, das bifurcações e da necessidade de “arriscar-se”. Sem referências em educação de surdos, arriscar-se era preciso. Movimentar-se era preciso!

Os movimentos na forma de capítulos

O primeiro movimento propõe exibir a série de acontecimentos e relatos que acionaram no meu corpo o desejo de *conhecer com vontade* (STIRNER, 2001) a educação de surdos. O texto é composto por relatos de colegas que frequentaram comigo a disciplina Fundamentos Básicos de Educação Especial e Práticas Escolares do curso de Química Licenciatura Plena. As falas dessas pessoas são ferramentas fundamentais para produção do pensamento e estão em uma formatação diferenciada (em fonte arial tamanho 10) a fim de que o leitor possa perceber os relatos desses profissionais em formação.

Esses relatos são fundamentais para apresentar o contexto educacional vivenciado por educadores e as sensações deles em relação à formação de educadores e o processo de inclusão escolar de educandos cegos, surdos,..., e demais especificidades em sala de aula. As angústias deles também eram minhas e a mistura dessas forças vai compor o ponto de partida da caminhada do cartógrafo. Nesses relatos não há nomes específicos, pois, não recordo os nomes daquelas pessoas, mas, as suas tristezas e medos ainda pulsão pelo corpo do cartógrafo e são vivas na vida de outros tantos educadores que estão na atualidade em sala de

aula. Desde já, sinalizo ao leitor que em nenhum momento será pronunciado o nome das pessoas. Ainda nesse capítulo, o cartógrafo irá ilustrar as Leis, as Orientações dos Conselhos de Educação e os Planos Nacionais vão jogar sobre os educadores a responsabilidade de dar conta das necessidades dessas crianças e jovens em sala de aula. Isso tudo, mesmo que o curso de formação siga não proporcionando os conhecimentos fundamentais em termos de práticas de educação.

No segundo movimento, o cartógrafo irá se vestir da figura de “educador bonzinho”. O texto irá ilustrar o contexto experimentado por essa figura em uma sala de aula frequentada por crianças surdas durante as práticas no estágio de Ciências. O capítulo mostra as estratégias iniciais do educador baseadas nos relatos de pais de surdos e profissionais da educação nas quais apontam para a necessidade de se estudar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) a fim de que houvesse a aprendizagem dos temas de estudo em Ciências.

O modo como o educador aprofundou seus conhecimentos em LIBRAS para chegar à aplicação dos conteúdos e as dificuldades geradas durante as práticas de ensino provocam o estranhamento dos “bons” conselhos recebidos. Esses conselhos bem intencionados criaram a imagem de que ao estudar a LIBRAS o educador em Ciências consegue proporcionar a educação de surdos. Contudo, aos poucos os problemas de ensino vão mostrar que o acúmulo de conhecimentos em LIBRAS não era garantia da aprendizagem dos educandos surdos. Logo, as tensões geradas no corpo do educador apontam para o estranhamento do modo como ocorre a formação dos educadores em Ciências Naturais e da visualização dos efeitos no corpo do educador do quanto era necessário outro movimento de estudo em educação.

O terceiro movimento apresenta inicialmente um diário de situações práticas pelo pátio da escola durante duas aulas de Ciências. O estudo aqui é orientado pelo interesse do educador e dos educandos por uma questão viva. Um interesse vivo que a partir de uma *Pesquisa de Possibilidades* (CORREA, 2000) abriu processos para que a aprendizagem do *significado* (DELEUZE & GUATARRI, 2005) dos objetos estudados como as folhas, raízes e as formigas, bifurca-se da tradição escolar de ensinar sinais vazios de significação em língua de sinais e de ensinar para realizar avaliações. .

No quarto movimento, o cartógrafo movimenta seus estudos pelos discursos de “identidade” e “diferença” encontrados nas pesquisas dos *estudos surdos* (SKLIAR, 2005), estabelecendo relações entre esses saberes relativos ao desenvolvimento cognitivo dos surdos devido à comunicação em língua de sinais e os *efeitos das sensações* (ROLNIK, 2007) provocadas pelas práticas em sala de aula até atravessar os limites desses discursos, desligando-me deles na medida em que as práticas acionaram o desejo de se interessar pelos processos de *subjetivação social* (GUATARRI & ROLNIK, 2001) da cultura de massa sobre o corpo dos educandos surdos. A subjetivação dos educandos surdos no interior dos processos de normalização (FOUCAULT, 2004) e formação da cultura de massa é anterior a produção de representações de imagens de identidade. Ao criar esse contexto pode-se chegar a questão “o que é a diferença?” e ao partir dela há a oportunidade de bifurcar e percorrer outros caminhos sendo movido pela potencia dos encontros ao *dar atenção ao efeito dos afetos* (ROLNIK, 2007).

No quinto capítulo o cartógrafo é *a(fe)tivado* (ROLNIK, 2007) por suas lembranças ao ver uma situação cotidiana dos educandos na escola. A *viagem intensiva* (PREVE, 2010) leva-o a situações em sala de aula durante os anos que frequentou o Ensino Fundamental. A partir das leituras de Corrêa (CORREA, 2000 & 2006) ocorrerá o reconhecimento dos efeitos no corpo do educador em formação, em um curso de licenciatura plena, das engrenagens da maquinaria de escolarização. O abalo do corpo e a perda da capacidade de fazer perguntas e de estudar a partir das suas *vontades* (STIRNER, 2001) irão reduzir as capacidades inventivas dos corpos em criar estratégias em educação de surdos.

Ao visualizar o efeito dessas engrenagens no corpo, será possível compreender como são fabricadas as figuras “educador” e “educando” na medida em que o corpo só se movimenta para estudar se o seu estudo for motivado pela necessidade de ensinar e realizar avaliações. Além disso, será apresentado o diário de uma oficina (BARRAZUTI, SILVA, CORREA, 2004) com os indivíduos surdos na escola durante duas tardes. O diário mostra como a falta de sinais em LIBRAS para expressões científicas não impede a aprendizagem dos fenômenos em Ciências Naturais na medida em que os encontros ocorriam motivados pelo *conhecer com vontade* (STIRNER, 2001) dos participantes.

O último capítulo, as conclusões, descreverá os processos que levaram o cartógrafo a compreender os problemas encontrados, em termos de estratégias de educação de surdos, como a oportunidade de se *estudar* (FREIRE, 1989) e aprender algo desconhecido até então: o prazer de estudar questões vivas e de criar nos encontros. O estudo e as reflexões sobre a criação de *oficinas* (CORREA, 2000 & 2006) vão compor *um espírito que constrói seu próprio corpo* (STIRNER, 2001) e potencializar processos de autoformação. A autoformação potencializará a diluição das figuras de “professor e aluno”, as ações de “estudar para ensinar” e “ensinar e avaliar” instalados no corpo pela *escolarização* (CORREIA, 2006) e permitir o educador a se tornar apenas alguém que se deixa afetar pelas intensidades dos encontros. Alguém que compõe a realidade propondo questões e estratégias na educação de surdos. Esses afetos é o ponto ao qual o trabalho de educação de surdos chegou à medida que os percursos e bifurcações foram abrindo possibilidades de produção do pensamento, de invenção, e da problematização da formação de educadores compreendida como maquinaria de subjetivação.

Capítulo Um:

Procedências

Ao frequentar a disciplina de Fundamentos Básicos de Educação Especial do curso de Química Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria, a professora da disciplina convidou dois alunos a observar as aulas de uma disciplina do quarto semestre do curso de Sistemas de Informação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) em Santa Maria/RS. Lá, o ambiente da sala de aula consistia em uma grande sala, na presença do professor que apresentava os conteúdos da sua disciplina, alunos surdos e ouvintes organizavam-se em seis filas constituídas em média por sete acadêmicos em suas carteiras escolares. A turma era composta por um pouco mais de quarenta alunos ouvintes, outros três surdos e um intérprete. Os educandos surdos situavam-se a frente das fileiras, ao lado direito do professor e com a presença do intérprete.

O intérprete traduzia cada palavra pronunciada pelo professor para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), cujo idioma era dominado pelos três educandos incluídos. Os demais alunos ouvintes não sabiam língua de sinais, mas as expressões de atenção e curiosidade demonstravam a admiração pela perseverança dos colegas surdos em tentar compreender aqueles conteúdos considerados tão difíceis pelo grupo de estudantes.

As observações nas aulas do curso de Sistemas da Informação consistiam-se em conhecer como e de que forma o intérprete realizava a tradução das informações apresentadas pelo docente da disciplina e ver o modo como os educandos compreendiam os saberes. Durante as aulas foi possível ver como os surdos se envolviam com as palavras e com os conceitos tão diferentes da Língua portuguesa e, principalmente, da língua de sinais cotidiana. O professor ensinava cálculos em álgebra linear, derivadas trigonométricas e cálculos infinitesimais. Enquanto o docente preenchia o quadro com os cálculos e questionava os quietos e assustados alunos que não sabiam responder os problemas propostos pelo professor. Ao ver o contexto que se desenhava eu sentia calafrios pelo corpo ao imaginar ter que estudar aqueles enunciados compostos por palavras fora do cotidiano dos surdos e tão específicas apresentadas pelo professor.

Questionava-me: “como os surdos vão aprender isso?”.

No último dia de observações, após presenciar repetidamente essas situações, os educandos relataram as suas sensações sobre o ensino. O diálogo com eles ocorreu através da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o intérprete ajudou a compreender as falas. Os três surdos relatavam que a interpretação de um texto em Língua Portuguesa era um desafio difícil de superar, pois as conexões entre as vogais e consoantes não produziam sons, havia palavras cujo radical era o mesmo, mas as variações sintáticas em tempo, número e gênero impediam os surdos de identificar o que essas expressões representavam, como por exemplo, ter e tinha. Nesse exemplo o radical dessas palavras é o mesmo, mas as variações do tempo verbal confundiam os estudantes surdos durante a leitura e uma das consequências relatadas era a de que o problema gerava outro: a dificuldade de memorizar as palavras e enunciados refletia-se sobre as dificuldades de ler.

Ela relatou, também, que não havia sinais em LIBRAS para as expressões científicas e afirmou que mesmo frequentando o quarto semestre, ela não estava sentindo-se confortável no curso, pois não entendia as palavras científicas de informática e nem os cálculos ensinados pelos professores nas aulas. Segundo ela, a falta de sinais era um gravíssimo problema à sua aprendizagem. Ela desejava que cada palavra científica houvesse um sinal correspondente em língua de sinais. Esse discurso era repercutido e (re)afirmado, na atualidade, nos corredores e salas de aula de no curso de Licenciatura em Educação Especial diurno.

O intérprete, por sua vez, também afirmou angustiar-se ao interpretar as palavras, pois, soletrava todas as expressões que não tinham sinais e os educandos não gostavam das soletrações.

“Assim é difícil!” Afirmava um dos surdos durante as soletrações.

Por todos esses fatores, os estudantes surdos estavam dispostos a desistir do curso. Os três estavam chateados com as dificuldades em aprender conceitos que não possuíam sinais em LIBRAS. Não havia sintonia entre as aulas do curso com o que os educandos esperavam em termos de ensino nas disciplinas do curso. Isso motivou os estudantes, no semestre seguinte, a desistir do curso e a fazer novamente o vestibular para outro curso. Na época um dos estudantes surdos afirmou que desejava fazer o curso de licenciatura plena em Matemática na

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), contudo, eu me questionava se essas dificuldades de aprendizagem relatadas pelos surdos, como aprender álgebra, cálculos infinitesimais, derivadas trigonométricas,..., iriam novamente ocorrer. Enquanto ocorriam as observações nas aulas de uma disciplina do curso de Sistemas de Informação, as aulas de Fundamentos da Educação Especial e Práticas Escolares seguiam. Essa disciplina é ofertada pelo curso de Química Licenciatura Plena aos educadores em formação como pré requisito aos estágios em Ciências e Química.

A disciplina passou a compor a grade curricular do curso a fim de atender a uma das exigências da temida, entre os estagiários do curso, *Lei da Inclusão* (CURY, 2002). A lei de inclusão (LDB 9394/96; Artigo 59; incisos I a III) garante o direito de pessoas com “*necessidades especiais a frequentar salas de aulas do ensino regular com professores preparados para atender as especificidades do ensino para esses educandos e com materiais apropriados ou sala de recursos*”.

Segundo o programa da disciplina (EDE – 1025), os conteúdos visam *proporcionar aos futuros educadores uma série de conhecimentos teórico/práticos sobre os fundamentos da educação especial no mundo e no Brasil, as necessidades educacionais especiais e o contexto escolar, a legislação e políticas públicas*. Para isso, o currículo é composto por três grandes temas como a “História da Educação Especial”, no qual o futuro educador irá estudar *os preconceitos, estereótipos e estigmas das pessoas com deficiência construída ao longo dos séculos: Antiguidade, Idade Média, século XVI aos dias de hoje. Educação Especial no Brasil: da exclusão a inclusão educacional*.

O segundo tema norteador do currículo da disciplina era as “Necessidades Educacionais Especiais e a Prática Escolar” na qual é composta pelo *estudo dos conceitos, classificações e Habilidades, potencialidades e dificuldades das pessoas com necessidades educacionais especiais e implicações educacionais*. E, por fim, as “Legislações e Políticas Públicas” e suas *determinantes culturais, econômicos, políticos, ideológicos. As legislações (municipal, estadual e federal) e documentos produzidos a partir de acordos internacionais intermediados pela Organização das Nações Unidas*.

Ao frequentar a disciplina, estudávamos textos de diversos autores opositores e defensores da inclusão escolar. Nas aulas debatíamos os assuntos referentes a esse tema: “qual a melhor forma de avaliar?”; “qual a melhor forma de ensinar?”; “qual o melhor currículo para ensinar Ciências e Química?”. Nos textos propostos pela professora e que contemplavam a grade curricular da disciplina era constante atribuir-se aos educadores o papel de proporcionar ações inclusivas em sala de aula a fim de que os educandos com necessidades especiais participassem das aulas e os colegas aprendessem a conviver e a respeitar as diferenças. A partir do momento que as escolas e os educadores realizassem essas ações, todos os educandos se tornariam críticos, reflexivos e atuantes ativamente numa sociedade democrática e participava.

Contudo, os colegas que estavam estagiando nas escolas e realizando as disciplinas irritavam-se com as aulas de Fundamentos da Educação Especial e Práticas Escolares. Era unânime o desejo de receber alguma contribuição criação de estratégias de educação em Química, já que o nome da disciplina referia-se também a práticas escolares. Antes das aulas da disciplina de Fundamentos da Educação Especial, os colegas se reuniam na porta da sala de aula, a espera da professora da disciplina, para ter a aula. Os estagiários e demais colegas que estavam no início do curso de Química questionavam uns aos outros no corredor suas angústias sobre “o que fazer com os alunos?”.

Nas aulas os colegas estagiários estavam cansados e desanimados com tantas exigências para o exercício da profissão docente. Alguns deles relatavam:

“nós temos que ensinar Ciências e Química para turmas compostas por mais de trinta alunos, sendo no mínimo um aluno cego, um com Síndrome de Down ou mais alunos com outras especificidades! Como vamos fazer isso?”.

Outro colega da disciplina e que estava estagiando também questionava:

“a gente tem que produzir provas e avaliações para depois corrigir; exigir a presença dos alunos; ensinar e preparar os alunos para os vestibulares!”.

Havia na disciplina uma professora que estava atuando em sala de aula e que estava indignada com a série de exigências que eram jogadas por leis e determinações das secretarias de educação e da escola sobre os professores. Ela afirmava:

“Temos que ser interdisciplinares e ensinar os alunos a serem autônomos e independentes. Eu trabalho mais de 30 horas/semanais efetivamente através de um contrato de trabalho com a 8ª Coordenadoria Regional de Educação em uma escola estadual. Em cada sala de aula no mínimo 30 alunos. Como vou dar conta de tantas exigências? Como vou atender varias crianças com necessidades especiais especificas e dar conta de ensinar os outros?”

Além dessa colega, havia um colega estagiário afirmando que na escola que estava estagiando havia alunos cegos, surdos e com paralisia cerebral na mesma turma. Ao perceber as angústias dos demais colegas eu questionava-me:

“Como iria ensinar para um aluno surdos átomos, moléculas e suas interações, cálculos estequiométricos, orbitais moleculares, hibridização etc?”.

Uma colega exausta de ler os textos propostos pela professora da disciplina, cansada das pressões dos pais dos alunos no estágio e de realizar o estágio concomitantemente com as aulas das demais cadeiras, um dia esbravejou a sua indignação com as condições de trabalho. Ela disse:

“o curso não está me preparando para dar aulas para meus dois alunos cegos. Eu não sei o que fazê!”.

Contudo, segundo a lei, o curso estava cumprindo as exigências dela, pois, ofertava uma disciplina especifica no campo dos saberes da educação especial, mesmo que contraditoriamente não estivéssemos nem com um mínimo de informações sobre estratégias de ensino. Oficialmente, o curso estava nos preparando para exigências da educação inclusiva.

O curso de Química Licenciatura Plena esta ofertando a disciplina e os acadêmicos estavam a frequentando, logo, estávamos aptos a ser educadores de surdos, cegos, paralisia cerebral, educandos com dificuldades de aprendizagem, entre outras especificidades. Na atualidade, o curso oferta aos acadêmicos a disciplina de Língua Brasileira de Sinais que é garantida pela “lei da língua de sinais para os cursos de formação” (DECRETO Nº 5.626, Art. 3º, inciso I e II), a qual o futuro educador irá aprender na disciplina alguns fundamentos da língua de sinais como, por exemplo, ao cumprimentar: “bom dia!”, “oi!”, “Boa tarde!”, “Boa noite!”. Outros sinais fundamentais em situações de dialogo: “meu sinal é ...!”, “meu nome é ...!”. Mas, em comum os alunos que frequentam a disciplina sabem que o conhecimento não é suficiente para compreender os diálogos em língua de sinais

com os surdos. Contudo, mais uma vez a letra da lei está sendo respeitada, mas a realidade demonstra-se aquém do que se deseja na complementação da formação dos futuros educadores químicos.

Na época os debates sobre a inclusão de pessoas cegas, surdas etc eram polarizados pelas posições favoráveis ou contrárias aos processos de inclusão garantidos pela “LDB 9394/96”. No jogo de forças cada campo de produção de conhecimento defendia sua posição em debates e palestras nos espaços formais de produção de conhecimento como universidades, escolas de classe regular inclusiva ou classe especial, de modo a divulgar seus enunciados e discursos por meio de artigos, dissertações de mestrado e doutorado, tensionado, assim, os pontos de vista nesses embates de forças.

De um lado, visualizam-se as comunidades de surdos defendendo a manutenção e proteção de escolas específicas para surdos além da produção de currículos específicos para surdos. Apoiados por pais, intérpretes de língua de sinais, professores secundários e pesquisadores da educação universitários e associações de surdos. Entre esses grupos há o consenso e a convicção de que os surdos não podem desenvolver a língua de sinais sozinhos, mas em comunhão, pois, as experiências diversificadas, os assuntos, diálogos e trocas de experiências provenientes desses encontros pulsa o desejo por uma linguagem que favoreça os surdos e possibilite o desenvolvimento cognitivo desses corpos.

A inclusão de surdos em salas de aula regular com a presença de ouvintes representa para as associações de surdos a repressão ao desenvolvimento cognitivo do surdo e a “normalização do surdo” (SKLIAR, 2005) à cultura ouvinte e que as escolas e classes de surdos necessitavam proporcionar aos surdos um currículo composto por saberes em língua de sinais direcionados aos surdos, já que para essas organizações de surdos há a compreensão da surdez como “uma diferença, uma identidade e uma cultura. A surdez é uma forma de alteridade e não uma patologia” (citações mais de um autor aqui). Assim os grupos de estudos nas instituições de ensino superior vão investir em pesquisas em educação para a produção e afirmação desses saberes sobre os temas de “identidade”, “história”, “a arte”, “as comunidades e as culturas surdas” focalizados na compreensão da surdez como reconhecimento do surdo como sujeito político.

No outro lado do campo de embate dessas forças, visualizam-se os grupos favoráveis às Políticas Públicas de Inclusão Escolar gerenciadas pelos Estados Nacionais que legitimam a inclusão escolar na rede pública de ensino e que são (re)afirmadas em pesquisas nos centros universitários espalhados pelo país. Tais pesquisas apontam a obrigatoriedade da educação inclusiva como um direito a todos, pois, há com a obrigatoriedade a garantia ao acesso à educação das pessoas com necessidades especiais em escolas regulares de ensino público e privado.

A educação escolar de pessoas com necessidades especiais em salas de aula regulares é compreendida como estratégia de sociabilidade dessas pessoas na sociedade global participativa e democrática contemporânea. Tais discursos justificam através da historicidade que os deficientes viveram por muito tempo durante os séculos em espaços de segregação ou de exclusão social, principalmente, as crianças e jovens em “*situação de vulnerabilidade econômica moradoras das periferias das cidades*” (PNE/2011-2020).

A valorização e difusão nas sociedades ocidentais das imagens de um corpo humano idealizado, adequado a produção de capital, exhibe a ótica de compreender o conceito de deficiência ou de necessidades especiais através do *não dito* que traduz a deficiência como exatamente “o que não se quer, pois não combina com leis biológicas, sociais, políticas, econômicas e religiosas” (RAMOS, p. 25, 2010). Todavia, a educação escolar inclusiva surge, segundo as recomendações das Nações Unidas/UNESCO, como estratégia global de tensionamento e quebra desse paradigma difundido no comportamento das populações, na sociedade contemporânea, o qual a produção de capital investe e difunde a crença no corpo perfeito adestrado e adequado ao mercado.

As instituições escolares estariam com suas salas de aula com as portas abertas esperando essas crianças, jovens e adolescentes para o ensino de uma educação de qualidade que considere suas especificidades facilitando o acesso dessas pessoas a sociedade participativa, democrática através da preparação para o mercado de trabalho.

Nesse cenário, o qual os Estados Nacionais vão investir em um novo público alvo de modo a usar a escolarização como estratégia global de captura e adestramento da população mundial, a produção e difusão desses discursos de

positivação da educação são deslocadas das mesas redondas da ONU/UNESCO para as instituições de educação superior. As instituições vão ser responsáveis por ofertar cursos de formação continuada e capacitação dos profissionais da educação como os gestores, agentes funcionais e, principalmente, os professores através de formações adequadas desses profissionais para o ensino e acolhimento dos educandos deficientes. As grades e currículos das disciplinas dos cursos de formação de professores e programas de Pós-graduações passam a ser reformulados a fim de se adequar as exigências das leis e diretrizes educacionais nacionais a fim de cumprir as exigências como, por exemplo, ofertar durante as graduações nas Licenciaturas Plenas o ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a disciplina de Fundamentos Básicos da Educação Especial e Práticas Escolares. Mas tudo isso, esse emaranhado de leis e discursos não garante que as disciplinas, em termos de produção de materiais e elaboração de estratégias diferenciadas em educação de Ciências e Química, ofereçam subsídios aos educadores em formação para que haja reflexões e ações para o ensino. Ao ouvir os relatos dos colegas veteranos nos estágios, a realidade mostra que as situações em sala de aula em uma classe inclusiva são totalmente diferenciadas e contraditórias aos textos e leis que debatíamos em aula.

A educação é compreendida para os grupos a favor da educação especial de surdos e pró a inclusão em classe regular como instrumento de incentivo a participação democrática e socialização das crianças e adolescentes com necessidades ou não especiais na escola, seja ela especial ou de classe inclusiva. A educação escolar, então, é visualizada estrategicamente como meio instrumento necessário à inclusão social de surdos, cegos, altistas, pessoas com altas habilidades ou com transtornos globais na sociedade brasileira. Na ótica desses movimentos as instituições escolares especiais ou de educação inclusiva vão formar os futuros cidadãos críticos/reflexivos, principalmente, portadores de direitos.

Ambos os grupos, no contemporâneo, tem seus anseios representados pelos Pareceres dos Conselhos Nacionais da Educação (CNE/CEB 17^a/2001) e Decreto (Nº 5626/2005) em ampla sintonia com as Diretrizes dos Planos Nacionais de Educação (PNE – 2011/2020) e suas correções, aos quais contam com a colaboração das articulações entre os Ministérios da Educação e da Saúde. Tais ambições são garantidas para suas execuções na forma de “metas e estratégias

específicas que visão, também, universalizar e ampliar o acesso à educação obrigatória de crianças e jovens dos quatro aos dezessete anos, em todos os níveis para a inclusão das minorias, como os alunos quilombolas, indígenas, estudantes do campo, deficientes e alunos em regime de liberdade assistida” (PNE – 2011/2020).

Da creche, a pré-escola, passando pelos cursos de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Magistério em nível médio, até chegar ao Ensino Superior visa-se a formação de profissionais especializados ao atendimento educacional diferenciado e ao ensino dos educandos com necessidades especiais, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou com diferentes formas de expressão e comunicação. Para tanto, a execução dessas metas e estratégias será avaliada e monitorada nacionalmente através de instrumentos que produzam dados, através de pesquisas, estudos em Programas de Pós-graduação, para enfim serem reunidos, debatidos e aprimorados nas Conferências Nacionais de Educação.

Se a participação de uma criança em espaços de sociabilidade como a escola tem maior possibilidade de ser viável ao seu desenvolvimento motor e cognitivo, lembro-me novamente da colega estagiária bem intencionada e comprometida com o ensino dos educandos cegos e, também, dos tantos educadores espalhados pelas escolas do país que estão “sem sabe o que fazê?”.

Os relatos das situações cotidianas experimentadas pelos colegas me afetaram de tal forma que eu tentava imaginar, por alguns instantes, o que é estar no lugar de uma dessas crianças cegas, com síndrome de Down ou surdas em uma sala de aula inclusiva? Essa questão se conectava a outras: Quais as sensações que essas crianças depositadas e esquecidas em sala de aula sentiam ao ter um professor angustiado por não saber de que modo propor aulas ou ações para elas? Como os pais ou responsáveis por elas reagem ao ter conhecimento dessas angustias e sofrimentos dessas crianças? O que é estar no lugar de um professor interessado nos educandos com necessidades especiais, mas que não sabe como criar situações de diálogo, propor atividades, propor temas de estudo diferenciados dos conteúdos presentes nos currículos?

Ao acionar essas questões, em conjunto, elas compõem um quadro que exhibe o quando a educação escolar pode ser compreendida como um processo que impede o pensamento de criar, propor questões outras, provocar problematizações

que possibilitem pensar e por em evidencia os processos de subjetivação e objetivação dos educandos e dos educadores. As problematizações sobre tais processos possibilitam aprendermos a deixar-se afetar pelas intensidades do sofrimento dessas crianças. Pois, quando não estranhamos a obrigatoriedade da educação, a avaliação, o controle sobre educadores e educandos, o sofrimento do outro não é posto em questão, desvia-se dele para perpetuar a manutenção do patrimônio da escola e sua função *normalizadora* (FOUCAULT, 2004), isto é, de reduzir fluxos e potencias do corpo e da vida em nome da adequação e docilização da subjetividade dos corpos a um programa.

A pergunta que ecoa ao longo do trabalho em educação com surdos que pretendo proporcionar ao leitor, e que se repete e compõem as angústias dos colegas estagiários e dos demais docentes que ocupam salas de aula inclusivas, é “como e de que forma propor ações educativas diferenciadas em educação?”.

A expressão “ações educativas diferenciadas” emerge a partir da compreensão de que a formação do educador, desde a sua pré-escola até a conclusão de um curso de ensino superior em uma licenciatura plena, constitui-se como uma série de processos de subjetivação e objetivação do corpo que ocorre no interior de uma máquina disciplinar denominada escola. Durante horas, dias, semanas, meses, anos, muitos anos, sentado em uma carteira escolar, sob um regime de transmissão de conhecimento em processos educacionais de conhecer sem vontade, ocorre o abalo da capacidade criativa do educador de se envolver em ações de *conhecer com vontade* (STIRNER, 2001, p. 83) e de propor ações educativas diferenciadas em termos de criação de estratégias em educação.

A partir de um movimento de *conhecer com vontade* o texto irá exibir ao leitor as questões que encontrei durante minha caminhada em um território inédito em educação: a educação de crianças, jovens e adultos surdos em uma escola frequentada por educandos e educadores surdos na cidade de Santa Maria/RS e como estudante do Laboratório de Educação em Ciências e Química/CE/UFMS. Interesse-me em apresentar as questões e as bifurcações que foram constituindo a minha autoformação como educador em Ciências e Química e que permitiram começar a visualizar a educação de surdos como um território de experimentação das intensidades dos conceitos com os educandos surdos.

Capítulo Dois:

Os dias de estágio em Ciências

Ao revisitar as situações experienciadas com os educandos surdos, ao mesmo tempo tão atuais, guardadas na retina durante as observações das aulas do curso de Sistemas de Informática, percebi que a carência de materiais e estratégias de ensino que considerem as especificidades dos educandos surdos minou o desejo deles em continuar estudando. As dificuldades em aprender uma série de conteúdos científicos fundamentais para a formação desses sujeitos incentivou a reflexão sobre quais as condições para que haja a educação dessas pessoas.

Se essa era a realidade dos surdos nas salas de aula das universidades, questionava-me na época como seria a realidade dos educandos surdos no Ensino Fundamental e Médio? Quais os conteúdos eram ensinados? Como e de que forma os educandos se envolvem com a educação em Ciências e Química?

Essa série de questionamentos provocou a emergência de encontrar respostas e descobrir quais as dificuldades no ensino que os estudantes surdos da educação básica enfrentavam. Será que tais problemas eram semelhantes ou diferentes em relação aos surdos estudantes do ensino superior? O que, em termos de estratégias de educação e de conteúdos, havia nessa escola de surdos, a Escola Estadual de Educação Especial Doutor Reinaldo Coser/Santa Maria-RS, de tão diferente do ensino ofertado nas escolas de educação regular?

Afinal, como é ser educador em uma escola frequentada somente por educandos surdos? O que, em termos de estratégias e temas de ensino, o educador propõe aos educandos surdos?

O desejo de conhecer como ocorria a educação em Química e Ciências em uma escola destinada a educandos surdos motivou a ir, no ano de dois mil e oito, até a periferia de Santa Maria/RS no bairro Lorenzi, conhecer a Escola Estadual de Educação Especial Doutor Reinaldo Fernando Coser. Esse foi o passo seguinte em direção às respostas que tanto me inquietavam nesse território em educação de Ciências e Química.

A escola destaca-se na região central do Estado por atender crianças, jovens e adultos surdos de Santa Maria e das demais cidades da região central do Estado. A comunidade escolar é constituída por educandos, educadores surdos e ouvintes, pais e responsáveis surdos e ouvintes e o atendimento diferenciado através de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na escola é reconhecido por cursos de educação das instituições educacionais particulares e públicas deste e também de outros Estados da região sul do país.

A instituição oferece aos educandos Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Curso de Formação de Professores Surdos em nível médio, além de ensinar a Língua Brasileira de Sinais à comunidade escolar e ao público em geral.

O público atendido pela escola constitui-se por educandos com situação sócio - econômica baixa, residentes em diferentes bairros da periferia, na zona rural da cidade e em outros municípios. Muitos desses educandos recebem auxílio financeiro da Bolsa Família e doações de roupas, alimentos e materiais escolares.

A primeira visita ocorreu no início de uma tarde intensa de calor. Ao abrir o um pesado portão velho de acesso a escola, um homem adulto e grande vestindo uma escura calça social e vermelha camisa polo foi a minha direção. Ele se posicionou logo a minha frente de modo a impedir a passagem. Ao ver que eu carregava uma mochila ele indicou com a mão direita a mochila e, em seguida, fez um movimento com as mãos fechadas na altura do seu peito, como se estivesse colocando uma mochila “invisível” sobre as costas. Nesse momento, compreendi que ele estava se referindo a mochila que eu carregava e, logo, ele repetiu o gesto como se tivesse tirando a mochila imaginaria e abrindo o fecho dela.

Em seguida abri a mochila e ele se aproximou de mim. Ele apontou com mão direita para dentro da mochila aberta o estojo e o caderno. Depois, o homem estendeu a mão direita deixando a palma da mão aberta e com a mão esquerda, ele movimentava sobre a mão direita, como se estivesse escrevendo algo ou ele estava limpando.

Mas, o que ele queria dizer? Como eu estava suado e cansado de percorrer um distante caminho composto por muita poeira, logo, pensei que ele se referia a minha roupa. Pensei: será que ele está se referindo a minha sujeira?

Ele percebeu que eu não estava compreendendo o que ele desejava. Então, pegou o lápis que estava na minha mão, o caderno e escreveu:

“Nome?” Ao ler, eu escrevi no papel: “Igor”. Ele escreveu novamente: “falar quem?”

Eu escrevi novamente no papel: “professor de Química”.

Ele, mesmo com um olhar sério, lembrava uma criança em idade pré-linguística, pois, comunicava-se através de gestos e não pronunciava palavras estruturadas através da voz, tudo que desejava dizer era por gestos e o caderno possibilitou a comunicação.

O homem fez um gesto com as duas mãos. Com as duas mãos abertas, ele as posicionou de modo a não permitir minha passagem. No primeiro momento, a impressão foi de que ele disse-se: “fica aí!”. Ele foi em direção ao interior da escola. Quando decidi ir atrás dele, ele viu o movimento e repetiu o gesto. Compreendi que era para ficar no mesmo lugar e não ir atrás dele. Após cinco minutos, uma mulher adulta com uma camisa polo e saia, acompanhada do homem, foram conversar comigo. Rindo, ela se apresentou como uma das professoras da escola. Ao dialogar com ela, marcamos uma visita para outro dia a fim de que em outra oportunidade houvesse a presença do professor de Química da escola.

Se você não tem domínio de um idioma, como comunicar uma mensagem para outra pessoa? Não havia palavras – sinais em LIBRAS – entre nós, somente o desejo de transmitir uma informação ou trocar ideias. A atenção aos movimentos do corpo de um com o outro criou um espaço de comunicação, mesmo precária, a produção e troca de informações. Ambos, não compreendíamos os idiomas do outro. Tivemos que criar um campo de comunicação e os gestos com as mãos, movimentos do corpo e expressões faciais, mãos, braços, troncos e pernas eram as vias de construção dos processos de troca de informação. Ao afirmar que uma determinada pessoa é surda, a sua surdez não irá impedir ela de interagir com as demais pessoas através dos gestos, da língua de sinais ou da língua portuguesa por meio da escrita ou por outras vias de comunicação sensoriais como o tato, o olfato e seus restos auditivos.

Em uma fria noite, após uma viagem de meia hora em um ônibus lotado de trabalhadores que voltavam cansados à suas casas, após suar na “labuta” diária dos

seus empregos, cheguei novamente ao portão de grade da escola. Um pouco antes de descer do ônibus, observei que havia empregadas domésticas, lojistas, carteiros, pedreiros, crianças, estudantes e entre eles havia surdos movimentando velozmente suas mãos a conversações.

Eu não sabia qual era o assunto do momento, mas, um pai de aluno, dias antes, falou que os principais assuntos deles eram as novelas, o futebol, as mulheres e romances das revistas e toda sorte de assuntos relacionados ao cotidiano dos seus empregos. Pensei: qual será o assunto deles?

O retorno às aulas e os encontros daqueles quinze alunos e alunas adultos deixou-os felizes. Já havia um grupo de vinte alunos e alunas esperando dar o sinal para o início das aulas, mas, mesmo após o sinal, o clima alegre de retorno a convivência entre eles fez com que os abraços não cessassem. A alegria deles produziu uma atmosfera de afetividade e segurança. Mesmo não conhecendo aquelas pessoas, mesmo sendo a primeira vez que eu entrava na escola a noite, ver os abraços, os sorrisos amistosos deles comigo, a cada passo dado, senti leveza no corpo e afeto a eles.

Após esses encontros com os alunos e o professor na escola, decidi conhecer os pais e os alunos em outros ambientes fora da escola. Numa quadra de esportes, os surdos da cidade e da região central do estado se encontravam para jogar futsal. Nesse local, há presença de pais, responsáveis, amigos e familiares surdos ou ouvintes. Nos jogos conheci alguns alunos, pais e outros surdos jovens e adultos. Ao dialogar com eles, por meio da ajuda de um pai de aluno surdo, afirmei que desejava ser professor de Ciências da escola.

Os pais pediram para que eu estudasse a língua de sinais a fim de facilitar a comunicação com os surdos. Pois, na escola a comunicação é a Língua Brasileira de Sinais. Segui os conselhos de pais e depois, por meio de outros encontros, conversei com educandos, professores e funcionários do estabelecimento. Eles afirmavam que deveria estudar ao máximo a Língua brasileira de Sinais.

Tal conhecimento iria possibilitar maior aproximação e compreensão dos diálogos com os educandos e demais surdos. Em comum, todos alertavam que havia casos de rejeição dos educandos a educadores que não estudavam a língua

de sinais, além desses pais, alguns professores e funcionários retificaram nos diálogos que havia, sim, casos de rejeição dos educandos aos educadores desinteressados em aprender LIBRAS.

O alerta dado influenciou o desejo de, cada vez mais, aprender a LIBRAS. Isso motivou a decisão de conviver com os surdos em sala de aula, através das observações durante as aulas de Física, Química e Ciências. A fim de aprofundar a comunicação por meio da LIBRAS com os surdos, passei a frequentar os eventos proporcionados pela escola como as datas festivas. Os jogos de futebol e os demais eventos realizados pela comunidade surda de Santa Maria/RS em parques ou quadras de esportes nos finais de semana serviram também de laboratório de aprendizagem em língua de sinais.

O convívio com eles e o profundo conhecimento em língua de sinais, deixou-me seguro de que por meio da língua de sinais, eu conseguiria proporcionar aos educandos o ensino de Ciências, Física e Química. Afinal, eu estava com um excelente domínio do modo como os indivíduos surdos se expressavam, pois, a prática cotidiana com os surdos possibilitou atingir certa facilidade expressiva e a transmitir ideias aos surdos, através dos classificadores, das expressões faciais, das expressões corporais e sinalizações nas quais as situações exigiam um conhecimento profundo para transmitir ideias, cujas expressões não existiam sinais correspondentes em LIBRAS.

Enfim, através de certo esforço eu traduzia frases ou expressões da Língua portuguesa para a Língua de sinais e, durante a comunicação, eu visualizava que os educandos compreendiam os assuntos dos diálogos. Os questionamentos dos surdos, as argumentações, contraposições, explicações, suas posições nas discussões, a apresentação de ideias durante as conversas não deixava dúvida de que eles compreendiam a comunicação em língua de sinais em nossos diálogos. Uma das primeiras ações que tomei na escola foi dialogar com o educador das disciplinas de Química e Física.

Perguntei a ele: Como você descobriu a escola?

O educador contou-me que se graduou no curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de Santa Maria. A primeira aproximação dele com a escola

ocorreu quando frequentou a disciplina de Fundamentos Básicos da Educação Especial. Nela, ele descobriu a existência da escola e logo foi chamado para um contrato no magistério pela 8ª Coordenadoria de Educação do Estado - Santa Maria/RS. Por uma série de causalidades, ele foi chamado justamente para ser educador da escola de surdos.

Na escola de surdos, ao seguir o diálogo com o educador conversamos sobre a possibilidade de observar como os educandos aprendiam os conteúdos das disciplinas de Física e Química. Agendamos o primeiro encontro em sala de aula e na outra semana iniciou a atividade. Ao entrar na sala de aula, os seis educandos adultos estavam em suas carteiras escolares esperando o professor. Não havia filas de alunos nas aulas, as classes dos alunos eram lado a lado e formavam uma meia lua, pois, esse modo de organização da sala de aula permite que eles visualizem com maior facilidade o que o professor e os colegas estão falando em língua de sinais. Durante a aula, quando não compreendia o sinal, os alunos escreviam no papel o que significava os sinais.

Esse sinal é: “falar”. “Esse outro sinal é: ver”. “Esse sinal é: caminhar”. Entre outros sinais ensinados como: “cozinhar, escola, chão, espelho, magro, alto, verde”, etc. Ensinavam-me os surdos.

Em casa, um dos movimentos iniciais que realizei foi memorizar e aprender na prática ao dialogar com os surdos o alfabeto em LIBRAS. Eu me esforçava ao tentar conversar com os alunos surdos durante os encontros nos jogos de futebol, na rua e nos demais espaços frequentados pelos surdos como as praças da cidade e os churrascos.

O dicionário em língua de sinais era constantemente acionado durante os estudos. Neles eu revisava as imagens e observava as palavras e significados sobre os sinais apresentados. Os sinais que eles realizavam durante a comunicação e que eu não sabia o que representava, eu pedia para que repetir ou soletrar. Outra estratégia era memorizar e novamente acionava o dicionário a fim de encontrar a palavra*.

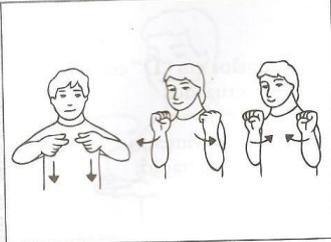
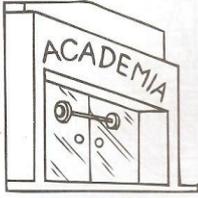
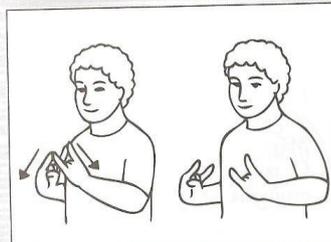
	<p>ACADEMIA</p> 	<p>Mão em “C” palma a palma, à frente do corpo, direcionado para baixo CM: mãos em “S”, palma a palma PA: à frente na altura dos ombros M: girar pelos pulsos O: para a frente e para trás</p>
	<p>ACAMPAMENTO</p> 	<p>CM: mãos com dedos indicadores e mínimos esticados, demais dedos fechados, palma a palma PA: à frente na altura do peito M: afastar O: para baixo e para os lados opostos</p>
	<p>AEROPORTO</p> 	<p>CM: mãos abertas com palmas para a frente PA: à frente do ombro M: sem movimento O: para os lados opostos</p>

Imagem extraída do Dicionário “Livro Ilustrado da Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez.”. (HONORA & FRIZANCO, pag 91, 2008)

Nas propagandas de televisão ouvia os comerciais e observava o modo como os intérpretes traduziam o que era dito pelos locutores que comunicavam as informações em Língua portuguesa, muitos vídeos e comerciais eu assistia. Observava do seguinte modo: ouvia as informações e concentrava-me nas mãos habilidosas e rápidas dos intérpretes no canto da tela. Após isso, eu repetia o sinal na frente de um espelho que havia no quarto onde eu dormia na Casa do Estudante Universitário (CEU 2). No início dos diálogos com os surdos, eu buscava encontrar nas reuniões antes do futebol os surdos que desejavam se comunicar comigo. Os alunos ao perceber o interesse a aprender LIBRAS, logo, ensinavam o que significa os sinais, pois, eles também estavam interessados em criar um campo de diálogo.

A estratégia para aprender na prática a língua de sinais consistia em encontrar um ou mais surdos que desejavam dialogar. Quando eles respondiam para mim, eu pedia para que eles conversassem calmamente a fim de que houvesse condições de observar o que eles estavam falando. Nessas situações de

comunicação, como havia sinais que eu compreendia e outros eu estava conhecendo, comecei a compreender o contexto dos assuntos. Durante o processo de compreender o contexto dos diálogos, houve a necessidade de estudar ainda mais a língua de sinais, pois, havia durante os diálogos palavras cujo significado modificava a interpretação dos assuntos. Os surdos falavam sobre os locais que eles desejavam ir para ver os jogos e encontravam um amigo em algum lugar da cidade, então, como eu não conhecia os sinais referentes aos locais da cidade, eu questionava os surdos onde era esses locais e qual o sinal que representava. Outras situações semelhantes ocorriam quando eles falavam sobre viagens ou passeios realizados e ao comentar onde era a cidade que eles haviam frequentado, eu não sabia qual cidade era, pois, não sabia o sinal. Da mesma forma, isso se repetia quando eles se referiam a pratos e bebidas prediletas.

Outra iniciativa realizada era observar os sinais que os interpretes sinalizavam durante as palestras organizadas pela comunidade surda da cidade ou eventos no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Essa série de ações somadas às observações em sala de aula durante as aulas resultou na aproximação com a língua de sinais.

Em um mês já conversávamos alguns assuntos com certa propriedade no domínio da língua de sinais. A cada encontro um aperto de mão ou um forte abraço iniciava as conversas:

“Oi tudo bom?”; “oi, como você está bonito?”; “oi, como está a sua saúde?”; “oi, eu vi você no ônibus!”.

Ao iniciar as observações, uma das questões marcantes no desejo de conhecer as respostas em sala de aula referia-se as estratégias que o educador investia a fim de que os educandos aprendessem os temas de ensino. Ao iniciar as aulas da disciplina de Química em uma turma de primeiro ano, o professor escreveu no quadro negro a palavra “átomo”. E começou a falar sobre a história da invenção do modelo atômico.

Ele apresentava uma série de nomes de cientistas químicos e físicos e seus acertos e erros na construção da teoria atômica. O professor usou o quadro desenhando com giz, cada modelo e sobre eles havia o nome do autor e o ano da publicação da invenção. Enquanto isso, os alunos copiavam os desenhos e

escreviam em língua portuguesa os enunciados. Todavia, eles não sabiam o que significava cada palavra escrita no quadro. Durante as aulas era comum os surdos se entre olharem perguntando um para o outro o que significava as palavras no quadro. “Não sei!” era a resposta comum que um surdo respondia ao outro.

As referências de estudo eram os livros que compõem a lista de obras de Química para a preparação para o vestibular da UFSM. Os conteúdos e exercícios eram os mesmos, nas aulas, o educador apresentava o conteúdo, explicava os conceitos fundamentais de cada assunto, sua aplicação e copiava os exercícios de uma das três obras que ele carregava para aula.

Após duas semanas de observações, decepcionei-me com os assuntos abordados. Eles não se diferenciavam dos conteúdos que foram ensinados durante os anos que cursei o ensino fundamental e médio na escola frequentada por ouvintes. Não havia diferenças entre as disciplinas de Química e Física entre as escolas, pois, tanto uma escola quanto a outra tinham um currículo como base para ser obedecido e ensinado nessas instituições.

Após conhecer um pouco as aulas do ensino médio, decidi conhecer o ensino de Ciências do ensino fundamental. Para isso, encontrei o educador de Ciências da escola e pedi a oportunidade de observar e estagiar em uma das turmas de ensino fundamental. Ele decidiu oferecer-me uma turma de quinta série. Eu e o educador combinamos que os encontros com os educandos seriam semanais, durante dois dias da semana, com carga horária de três horas semanais, cada período tinha a duração de cinquenta minutos, dois períodos na segunda e um período na quarta feira.

Aqui não há silêncio!

Os alunos surdos que conheci comunicavam-se através da LIBRAS e não pronunciavam expressões de modo oral, ou seja, produzir palavras e sons. Então, um dia no laboratório de Ciências observei o dialogo de um pai ouvinte com seu filho surdo. O dialogo referia-se ao comportamento do menino e, então, fui surpreendido pelo menino. Ele falava com seu pai sem pronunciar um sinal em LIBRAS, comunicava-se em Língua portuguesa. Depois desse acontecimento comecei a ouvir os sons na escola de surdos que me acompanham até a atualidade.

A lâmpada vermelha instalada em cada sala de aula da escola, ao ser acionado, pisca três vezes e orienta a todos a troca de períodos. A troca de períodos, para alguns educandos surdos, representa um alívio que se manifesta através de gritos de alegria: “Eh!”. No início das aulas no Laboratório de Ciências da escola é comum o silêncio ser interrompido pelas risadas dos surdos ao falar sobre seus assuntos prediletos. Os sons das risadas ou das broncas entre os surdos são cotidianos ao se ouvir pelas salas de aula ou pelos corredores da escola.

A corrida de alguns alunos que disputam qual deles irá chegar ao banheiro, ou na cozinha na hora do recreio, ou suas corridas em direção ao laboratório é pontuada pelos gritos de alegria de quem está na frente e também pelos sons de quem está atrás querendo e se esforçando para ultrapassar os da frente. As pedras chutadas durante a caminhada em direção ao laboratório, ou as mãos que tocam as cercas barulhentas ao redor da pracinha, a velocidade dos passos no chão, em meio às risadas das crianças, indicam a aproximação dos educandos ao laboratório.

No laboratório, o barulho dos bancos sendo arrastados e o som das pás do velho ventilador, indica a chegada dos educandos cansados de correr e brincar à aula. Enquanto isso, na quadra de esporte durante a aula de Educação Física os surdos vibram com as jogadas. Em um lance, um jogador chuta e a bola bate na trave, quase gol, e o grito do grupo de alunos é escutado pelo professor e recebe comentário em Língua Portuguesa por um dos educandos que estava na aula de Ciências e, logo depois, comenta em língua de sinais aos demais colegas surdos. Ainda na quadra de esportes, ocorre um gol. O gol é comemorado por todos os jogadores do time que gritam ao comemorar. Enquanto isso, um jogador do time que está perdendo fica furioso com o goleiro e chama atenção dele: “Presta atenção! Acorda!”.

Ao conhecer os educandos da turma de quinta série percebi que havia diferenças de surdez entre cada educando, pois, durante o primeiro dia de aula virei de costas para os alunos a fim de escrever a data no quadro e esqueci o mês. Um dos alunos disse: “outubro!” Para distrair a turma, escrevo o dia errado e o mês certo e logo após as crianças chamam a atenção. Um educando surdo que não era oralizado, mas comunicava-se em língua de sinais chamou-me atenção através de gritos: “ô..!” Outro educando chamou o meu nome: “Igor!”.

O grito entre os educandos é uma ferramenta de comunicação também nos corredores da escola. Um dia no intervalo das aulas, um educando se distancia de um grupo de colegas surdos e caminha para a aula e de costas para o grupo. Ele distrai-se com uma menina e deixa cair no chão uma caneta sem perceber e um dos seus colegas, preocupado com o amigo distraído grita sem pronunciar palavras em Língua portuguesa pelo corredor e balança os braços para cima a fim de que o amigo perceba que deixou cair o material. O amigo, mesmo um pouco longe, ouve e olha para o grupo e a vista o chamado do colega e retorna ao grupo. Enquanto isso, um dos educandos que estava no grupo distrai-se com o “bate papo em língua de sinais” e leva um susto do colega que havia se retirado: “Susto! Voltou?”. Diz o menino em língua de sinais que não esperava o retorno do amigo ao grupo.

Um dos educandos da quinta série, ora conversa com o professor, mesmo que o professor desejasse falar em LIBRAS, ora fala em LIBRAS com os colegas cuja surdez é máxima. Ele brinca com uma colega que não pronuncia palavras em Língua portuguesa, mas indignada com a brincadeira do colega, ela furiosamente levanta os braços e empurra o colega dizendo depois em LIBRAS: “saí! Fica longe!”.

As situações cotidianas na escola, seja nas aulas ou no pátio da escola, exibiram-me um horizonte de possibilidades que até então eu desconhecia. Um educando ouvia mais do que o outro colega, assim como outros educandos eram totalmente surdos. Havia também educandos que compreendiam o conhecimento por meio da leitura labial e conversavam comigo por meio da linguagem oral. Eles observavam a fala do educador da disciplina de Ciências, às vezes, pediam que ele falasse com calma ou que repetisse os enunciados. Outros educandos, na necessidade de dizer algo que não conseguisse se expressar em língua de sinais, escolhia como ferramenta de comunicação falar em Língua portuguesa.

A surdez de uma pessoa era sinônimo, antes de conhecer os educandos, de que o indivíduo não ouvia absolutamente nenhum som. Os alunos da quinta série e das outras turmas de surdos que eu via pelos corredores da escola abalaram essa concepção. Pois, há diferenças pontuais entre os surdos em relação ao modo como eles dialogam, também, no modo como eles refletem sobre o mesmo problema/questão, há diferenças nas estratégias que utilizam para expressar algo comum a eles.

Ao afirmar que uma pessoa ou um grupo são surdos, a surdez não irá impedi-las de interagir com as demais pessoas através da língua de sinais ou da Língua portuguesa por meio da escrita ou da oralização a qual lhe foi ensinada. A comunicação pode ocorrer através dos sinais ou códigos criados pelos sujeitos que estão dialogando, independente da natureza auditiva de ambos.

O planejamento das aulas

Antes de lecionar em sala de aula frequentei durante alguns dias a biblioteca da escola catalogando livros didáticos a fim de usá-los como ferramentas na preparação das aulas de Ciências. Os livros eram de diferentes editoras e o principal critério que adotei ao analisar os textos e exercícios dos conteúdos, foi comparar os conteúdos desses materiais com a realidade nacional, isto é, quanto mais próximo o texto da realidade do país, maior a possibilidade de utilizá-lo. Após escolher o livro, concentrei-me em organizar como seria o planejamento das aulas.

O planejamento do ensino constituiu-se em obedecer à sequência de conteúdos de cada capítulo, seguir a organização dos textos e exercícios conforme as páginas do livro e estudar os assuntos profundamente em livros e sites especializados.

Nas bibliotecas da escola e da universidade, eu dedicava o estudo aos assuntos e sua sequência conforme o livro didático ditava. O tema de estudo era investigado a fim de obter conhecimento suficiente para a organização das aulas.

A sequência dos exercícios propostos aos educandos surdos obedecia à ordem de perguntas e respostas dos questionários, cujas respostas para guiar o educador estavam nas últimas páginas do livro didático. E as respostas dos questionários dado aos educandos geralmente eram encontradas no seio dos textos introdutórios dos conteúdos.

Tais atividades poderiam ser desde questões para responder, marcar verdadeiro ou falso e marcar nos espaços em branco a ordem de números correta nas lacunas. Havia como apoio didático a pesquisa por imagens correspondentes aos conceitos, além disso, os educandos tinham que responder os exercícios em casa, ou seja, responder os tradicionais temas de casa.

Ao ensinar os conteúdos percebi, durante as práticas em sala de aula, que não bastava o educador soletrar expressões da Língua portuguesa em LIBRAS, nem criar expressões em Língua de Sinais a fim de transmitir o conhecimento em Língua portuguesa. Durante o ensino não ocorria conexão entre a palavra e seu significado. Observei que os educandos sentiam-se desmotivados a aprender aqueles conteúdos repletos de expressões que não representadas em língua de sinais ou cujo sinal era o mesmo para uma série de expressões científicas. Tais expressões muitas vezes eram do mesmo conteúdo ou tema de estudo, mas as suas significações eram diferenciadas. As palavras “Rocha” e “Minerais” têm o mesmo sinal, porém, as significações não são as mesmas, como os educandos usavam o mesmo sinal, não havia diferenças. Mesmo soletrando essas expressões, os educandos não compreendiam os nomes e nem os conceitos dependentes dessas expressões.

Esse problema conectava-se a outro. Os educandos surdos da turma sabiam o sinal da palavra “átomo”, mas a relação desse significado na compreensão de outros fenômenos químicos, os educandos não sabiam realizar. Isso abalava a compreensão de uma série de outros conceitos baseados nessa palavra como moléculas, massa molecular, volume, densidade etc. Há, então, em comum a aprendizagem do sinal, mas o que ele significa não foi compreendido.

A atmosfera criada pela criação de ineficazes estratégias de ensino aliadas ao cansaço dos alunos e as dificuldades de aprendizagem produziram um clima de cansaço e tristeza em todos nós. Eu arrisco afirmar que no máximo em cinco aulas eu estava depressivo e não desejava volta mais a trabalhar na escola. A sala de aula era um ambiente chato para todos, tanto para mim quanto para os educandos. As expressões de cansaço dos educandos estavam expressas nos seus rostos e corpos, assim como eu também sentia carregando “um grande fardo sobre o corpo”.

Qualquer assunto, fora o que estava sendo proposto nas aulas, era um bom motivo para conversarmos. O futebol, as cenas de filmes de guerra, as brigas no pátio da escola, as paixões e namoros dos colegas mais velhos dominavam as conversas e todos nos divertíamos. Tais assuntos funcionavam entre nós como fugas da tristeza de estudar aqueles conteúdos chatos da quinta série.

Não estávamos mais suportando ensinar conteúdos tão chatos. Faltava algo a mais nas aulas e eu não sabia o que era. Eu sentia em mim que não conseguia pensar! O que eu sentia era que não estávamos mais suportando tal situação e tanto eu como os educandos não sabíamos o que fazer a fim de tornar mais gostoso o aprender Ciências. Percebia em mim: “Eu quero dançar, mas eu não sei! Como vou dançar?”.

Por mais que me envolvesse em estudar para ensinar e a procurar materiais visando criar um ensino diferenciado, não conseguia imaginar algo diferenciado em termos de estratégia de educação de Ciências.

A experiência no ensino de Ciências com surdos fertilizou territórios inquietantes de questionamentos sobre a formação da criança na escola - o futuro educador - e a formação em um curso de licenciatura - onde há a formação oficial de professores. Sabe-se que na atualidade os cursos de formação de licenciados em Química e Ciências, nas instituições responsáveis pela formação de educadores, não possuem viés formativo para o trabalho com educandos surdos incluídos em sala de aula ou em classes especiais.

Há a necessidade de investigar quais requisitos são necessários na formação dos educadores em Ciências e Química para se desenvolver os conteúdos dessas áreas do conhecimento na educação de surdos e quais os elementos que compõem os processos de subjetivação do educador que impedem a invenção de estratégias outras em educação.

A educação de Ciências, Química e Física com educandos surdos proporcionou visualizar a emergência de identificar quais os processos e forças que impedem o pensamento de criar/recriar a educação dessas pessoas. Sabe-se que o ensino do educador, desde a escola até a formação em um curso de licenciatura das áreas das ciências exatas, constitui-se de um modo de estudo fundamentado em decorar enunciados e encaixá-los nas provas. Todo o investimento de estudo do educador em formação está condicionado a aprender conteúdos para serem depositados em uma questão de prova. São poucos os relatos de estudantes que estudam questões ou problemas de seu interesse ou que se envolvem em investigar questões suas desvinculadas da necessidade de estudar para ensinar, de estudar para responder provas ou de ser avaliado.

Na sala de aula durante o estágio em Ciências essas forças estavam agindo no meu corpo de tal modo que eu não conseguia imaginar como e de que forma proporcionar temas de estudo que despertassem o meu interesse e o interesse dos surdos em aprender. Os conflitos do educador em sala de aula são acionados durante as práticas pedagógicas que emergem do movimento de autoformação do educador em territórios outros em educação: a educação de surdos em Ciências e Química.

Ao percorrer esse território, as práticas de elaborar propostas de estudo e suas estratégias, acionam uma série de inquietantes questões que movem esse trabalho em educação. O houve em termos de formação do educador na escola e em um curso de licenciatura plena que impede o educador inventar, de criar, problematizar, propor estratégias outras em educação de surdos? O que ocorreu com o corpo do educador que não consegue ou tem sérias dificuldades de propor estratégias diferenciadas em educação?

O trabalho que proponho em educação de surdos não está interessado em falar diretamente de estudar e falar sobre estratégias, táticas, técnicas de educação. Mas, está debruçado em revisitar e estranhar os processos tão específicos que compõe o corpo do educador na escola e nos cursos de formação de professores cujas praticas no interior dessas instituições soam com uma maquinaria de subjetivação do educador. Tais questões e atitudes pulsão nesse trabalho interessado em olhar para essas questões urgentes e que impedem a experimentação e produção de saberes e sensações outros na formação dos educadores dos cursos de licenciatura em ciências naturais.

Capítulo Três:

“Como apresentar um fenômeno físico, químico ou biológico se não há expressões ou sinais em LIBRAS?”.

No laboratório da escola há um armário para guardar produtos químicos, utensílios químicos e sobre ele há uma bancada para realização das experiências com os educandos. Ao redor dela há uma série de bancos para eles poder se sentar e participar da realização das experiências. Um dia, o professor e três educandos, entre eles, um menino conhecido popularmente na escola pelo seu corpo frágil e magricelo, conhecido também como uma criança com atraso no seu desenvolvimento cognitivo, estavam diante de uma pequena planta: um pé de feijão. O pé de feijão tinha sido plantado pelo menino e naquele momento havia crescido uns vinte centímetros da terra. A planta estava crescendo dentro de um pequeno pote produzido a partir do recorte da base de uma garrafa pet de 2 litros. O pé de feijão era constituído por folhas grandes compostas por nervuras muito bem destacadas na extensão da folha. As duas folhas eram constituídas por um verde forte, algo que demonstrava o quanto aquele menino havia se dedicado ao cultivo da planta. A cada encontro no laboratório, ele adicionava um pouco de água nas folhas e na terra onde estava plantada o pé de feijão.

O aluno estava de um lado da bancada enquanto o professor estava no outro. Entre eles, havia o pote contendo o pé de feijão e suas lindas duas folhas. Da base do pé de feijão que estava enterrada até as folhas, o pé de feijão estava ereto. O professor chamou atenção do educando surdo para que ele observasse que o caule da planta estava ereto. O educando surdo estava curioso, desejava saber por que o professor havia pegado um lápis e posicionado ao lado do pote. Com suas sobrancelhas tensionadas e um olhar concentrado ele observa que o professor pegou o topo do caule da planta com a mão esquerda e com a mão direita e pegou a parte superior de um lápis sem pontas para escrever.

Tanto o lápis quanto a planta estavam nas mãos do professor e ele deixava os objetos se movimentar. O professor segurou o lápis pela parte superior onde está a borracha de forma a deixar o lápis ereto apoiado sobre a mesa. Enquanto isso, o professor segurou também pela região superior a planta e pediu para o educando observasse se os dois objetos estavam de pé. O educando sinalizou com a cabeça a

sua conformidade. Sem dizer nenhuma palavra, o olhar do educando expressava conformidade com a questão: “Sim!”. Os demais educandos conversavam até observar concentração do menino ao que estava ocorrendo a sua frente. O olhar do menino que se debruçava sobre a mesa, apoiando sua cabeça sobre as duas mãos entrecruzadas, demonstrava o interesse dele em saber o que o professor iria fazer.

A intenção do educador era não deixá-los cair, enquanto, segurava a planta e o lápis. Os dois educandos que observavam o menino, agora, observam a concentração do educador e logo começou dar atenção a experiência. A testa enrijecida, as sobrancelhas tensionadas, a respiração forte e as pupilas dilatadas demonstravam o quanto o professor se concentrava na experiência que ele estava propondo aos surdos durante aqueles primeiros minutos iniciais do trabalho. Um dos educandos olhava constantemente para as mãos do professor e para o serio olhar do professor que tantas vezes ele via de bom humor. Mas, naquela manha, estava diferente e o educando tentava compreender o que estava ocorrendo.

Outro surdo colocou seus cotovelos sobre a bancada esperando o que iria acontecer. Ele sorri para o professor e em língua de sinais questiona o professor: “O que é isso?”; “O que você está fazendo?”. O professor, então, em silêncio, solta o lápis e a planta. O lápis cai e a planta mantém-se ereta. Logo após, o professor repete o movimento que cada objeto executou. Ele imitou através das suas mãos o modo como o lápis caiu sobre a bancada e sinalizou que a planta não havia modificado o seu movimento. O professor pediu aos educandos atenção para a planta que permanecia de pé. Ele empurrou levemente o caule da planta para um lado e a soltou. A planta voltou aos poucos para o mesmo lugar. Depois, ele repetiu a ação, mas dessa vez, empurrou a planta para o outro lado e ela novamente voltou aos poucos para a mesma posição. Os educandos perceberam que o lápis havia caído, mas a planta seguia de pé e quando tensionada para direita ou esquerda do professor, a planta voltava para sua posição inicial e seguia ereta. O professor questionou os educandos: “O que houve com a planta?”; “Por que ela não caiu como o lápis?”.

O educando, que havia plantado o belo pé de feijão, pegou uma colher de sopa que estava a sua frente e começou a mexer na terra. Ele passava a colher levemente sobre a terra negra a procura do que havia de baixo dela. Achou as

estruturas subterrâneas da planta que penetravam a terra como se fossem nervuras- como não há sinais em LIBRAS para essa expressão, estarei usando a palavra “nervura”. Ele mostrou ao professor que era aquelas as estruturas que não deixavam a planta cair. Ele via as espessuras das nervuras que estavam em baixo da terra e mostra onde elas estavam localizadas. Como não havia sinal para a palavra “raiz(es)” em Língua Brasileira de Sinais, ele representava com suas mão como as nervuras se espalhavam pela terra. Demonstrou que elas eram brancas e que havia uma mudança na espessura das nervuras. Perto da base da planta, no caso, o caule, as nervuras eram mais grossas e durante sua extensão ocorria a diminuição do “diâmetro”. Como não havia também sinais em língua de sinais para a palavra “diâmetro”, ele representava a nervura como se fosse um cano e que ia aos poucos diminuindo a espessura.

O professor pegou três colheres e ofereceu aos dois educandos que observavam tudo que estava acontecendo. Logo após, o professor e dos três educandos foram para fora do laboratório e observaram as demais plantas da escola. Ao lado da porta do laboratório era possível ter uma visão panorâmica das plantas que estavam pelo pátio da escola. Nela havia plantas de todos os todos tamanhos possíveis. Havia gramas, pastos, flores, árvores de pequeno e grande porte. O professor e os surdos escolheram duas plantas de pequeno porte e duas árvores. Ao se aproximar das plantas, logo, um dos educandos surdos começou a “mexer na terra”. Ele começou a cavoucar a terra até achar as “nervuras” que estavam na base subterrânea da planta.



Foto panorâmica da frente da Escola Estadual de Educação Especial Doutor Reinaldo Fernando Coser. Data: 12/12/2013.

Após achar o início, ele começou a cavoucar o chão seguindo o caminho que as nervuras da planta tinham seguido durante seu crescimento na terra. O menino percebeu que uma nervura ao penetrar na terra, depois de alguns centímetros, se subdivide em outras nervuras menores. Ele ao ver o professor ajudando a cavoucar a terra, chamou a atenção dele gritando e gesticulando os braços como se dissesse: “veja professor: !” O professor ao se aproximar do garoto, viu que ele indicava com a colher as subdivisões das “nervuras”. O menino exibiu que uma subnervura pode ter mais outras subnervuras.

A segunda planta, os educandos cavoucaram a terra e passaram por um pouco de dificuldades para encontrar às nervuras, pois, havia uma nervura principal, muito grossa em relação às demais nervuras e subnervuras, que penetrava verticalmente na terra. Depois de cavoucar mais de dez centímetros para dentro da terra, os três educandos começaram a encontrar as nervuras e as micronervuras. Os três educandos começaram a cavoucar para três direções diferentes e encontravam muitas outras raízes misturadas ou próximas com a segunda planta na qual eles estavam envolvidos.

Ao encontrar uma nova nervura, as colheres seguiam penetrando e mexendo na terra e cada vez mais as bifurcações surgiam e novamente encontravam-se mais outras “nervuras” que levavam eles a outras plantas. Depois de meia hora, todos estavam afastados uns dos outros. Outro menino, o mais velho dos três, percebeu também que as bifurcações faziam aparecer nervuras com espessuras menores. No fim do exercício cada participante envolvido com a atividade estava longe um do outro.

Nas ações com os educandos, o surdo mais velho - com idade de quinze anos - está sempre disposto a ajudar o menino magricelo. Depois de se distrair conversando com o colega, ela passou a se envolver com as atividades de tal modo que ao apresentar uma proposta de ação, por exemplo, pegar as colheres e ir até o pátio, ele explicava para o menino.

“Você entendeu o que o professor explicou?” Perguntava o educando ao menino.

Quando ele não compreendia em língua de sinais as explicações do professor, ele ouvia e traduzia as explicações em LIBRAS aos demais colegas. Ao

ver os colegas questionando o professor, ele sorria produzindo sons de alegria, demonstrados através de espontâneas risadas, pois percebia que os demais surdos estavam compreendendo as propostas do professor. Por sua vez, o professor ao explicar os conceitos concentra-se em apresentar em LIBRAS o fenômeno estudado. Mas, ao não conseguir apresentar a proposta, ele observava o educando surdo explicando aquilo que o professor tentava apresentar. Ele utiliza como ferramenta os classificadores a fim de contextualizar as situações cotidianas, mas ao compreender o conceito, um dos educandos expressa através das sobrancelhas tensionadas, do seu olhar fixo e da mão sobre a boca a sua concentração e ar de seriedade.

O passo seguinte das ações educativas foi observar as diferentes folhas das árvores com a ajuda de uma lupa. Havia um sinal específico para a palavra “folha”. Contudo, o educador desejava demonstrar experimentalmente que as folhas não são iguais. Com os três educandos o educador observou e coletou com eles uma série de plantas de diferentes formas, espessuras, dimensões e texturas. Nas folhas os educandos tocavam na textura dela, havia folhas mais ásperas, enquanto, outras eram mais lisas, havia plantas mais grossas e outras mais finas.



Imagens das folhas das plantas escolhidas pelos educandos da escola. Data: 22/10/2014.

Em comum elas eram verdes e também tinham canais que escoavam e distribuíam líquidos pelas folhas. Os educandos com estiletes cortavam os canais das três diferentes folhas. Em uma folha o líquido era branco e viscoso, na outra folha o líquido era incolor e mais denso em relação ao primeiro e numa terceira folha o líquido era verde.

Os meninos e a menina demonstravam as características observadas nas folhas através de comparações com suas experiências com outros objetos presentes no cotidiano deles. O educando mais velho do trio demonstrava que os canais das folhas eram equivalentes a canos de água e ele acreditava que a função dos canais era distribuir o líquido. Segundo ele os líquidos eram compostos por uma mistura de água e outras substâncias. Para demonstrar esse conhecimento ele representou os sinais das palavras “água” e “misturar”. Outro educando observou que uma das folhas havia formigas se alimentando na folha.

O educador questionou que líquido era que corria no interior das folhas: “Você conhece o líquido branco que a formiga come?”

O educando relacionou o hábito das formigas de comer mel quando o doce está no chão da cozinha da sua casa. Ele relatou uma situação cotidiana na sua casa. Ao não limpar o açúcar derramado no chão ou na pia da cozinha é comum aparecer muitas formigas em fila para comer o alimento. Ele afirmou que formigas gostam de açúcar e no interior dos canos poderia haver açúcar. Além do relato, a menina do trio observou que as formigas sobem pela árvore e ela é muito grande. Segundo ela:

“as formigas se arriscam muito ao subir na árvore, pois elas são pequenas e a árvore é grande.”

Um outro educando, o menino franzino, comparou as folhas observadas com uma folha de pé de bananeira presente na residência onde morava. Ele mostrou que os “canos da folha” da planta eram grandes em relação às folhas colhidas no pátio da escola. O menino, ao relatar sobre a folha de bananeira, comparou a relação da altura e largura do seu animal de estimação, um gato, com a folha. A folha era muito maior e o sinal da palavra “folha” não poderia ser o mesmo sinal da palavra a qual ele havia aprendido anos antes: “folha”.

Antes de ter realizado as experiências, ele afirmou que não conhecia os líquidos no interior dos canais. Ele via muito nas folhas a presença desses canais, mas não imaginava o que representava os desenhos nas folhas. Agora, ele percebia o cheiro nas folhas e elas são compostas por “canos” - expressão a qual ele utilizou ao descrever o que percebia.

Ao ver as folhas com a lupa, ele ria e dava atenção ao ver os desenhos compostos pela harmonia da forma das folhas e dos micros canais espalhados pelas folhas. Com o dedo indicador sobre as micros canais ele acompanhava o caminho dos líquidos pela superfície da folha. Seu olhar sério e concentrado observava cada folha e logo percebeu os diferentes cheiros entre elas. As ondulações dos canais pela superfície da folha e seus cheiros eram específicos. Os outros dois educandos se aproximaram do menino e começaram a cheirar as folhas e confirmaram que as folhas não eram iguais, mesmo sendo do mesmo “pé”.

O *significado* (DELEUZE & GUATARRI, 2005, p.61) dos objetos estudados nas aulas de Ciências, as folhas, raízes e as formigas, deixou de ser somente a representação de um sinal em língua de sinais o qual eles representavam arbitrariamente em LIBRAS. Isto é, em LIBRAS há, assim como na Língua Portuguesa, uma série de expressões que não possuem nem significado e nem *significância* (DELEUZE & GUATARRI, 2005, p. 61) ao serem pronunciadas pelos educandos. Na educação de surdos há também a tradição de estudar para realizar avaliações. Se o educador escrever no quadro essas expressões os educandos podem representar em língua de sinais, mas a experiência direta com o objeto não há.

Ao compreender que um sinal ou uma palavra somente existe devido à necessidade de compor ou expressar o resultado de um processo de reconhecimento das características do objeto e a experiência de tocar, cheirar, ver e se aproximar exigem do corpo um movimento de braços, pernas, mãos e tronco. Ao se movimentar, tocar nas plantas, sentir seus cheiros, pegar colheres e cavoucar na terra, sentir a terra molhada interagindo com as mãos, tudo isso provoca no corpo a abertura para possibilidades de expressar em signos a sua relação com os objetos.

O educador propôs aos educandos o encontro entre os educandos e o objeto de estudo de forma direta, uma ação direta com a existência, isto é, agenciamentos.

Bifurca-se da memorização de informação em situações de paralisação do corpo em uma carteira escolar e dobra-se em direção a experiência direta com as intensidades que configuram a realidade, abrem-se possibilidades de que cada um seja exposto as intensidades da terra, das folhas, das árvores. Havia condições para que ocorressem situações de imprevisibilidade a partir da relação deles com as intensidades despertadas pelos objetos de estudo. Essas sensações poderiam ser traduzidas através das expressões faciais deles; dos movimentos realizados ao redor das plantas durante o momento que as colheres cavoucavam o chão; traduziam-se através dos relatos em língua de sinais entre eles e da curiosidade deles em procurar outras formas de folhas; de buscar pelo chão os demais locais onde haveria formigas ou até o estranhamento deles com as folhas que não eram verdes. Quando um dos educandos encontrava uma folha diferente com a lupa, observava os canais, se a folha continha cheiro, eles observavam o modo como os “canos” distribuía-se pela superfície da folha.

Os educandos identificaram uma série de características específicas desses objetos durante as experiências. Nas folhas havia, segundo eles, “canos” centrais na folha e que se dividiam para diferentes direções da superfície da plantas. Os canais não estavam somente na superfície, eles penetravam na folha. Os educandos tocaram nas folhas, sentiram os seus micros canais, sentiram nas mãos as texturas, o peso das folhas e a umidade.

Ao sobrevoar o modo como são estudados os conceitos em Ciências nas escolas, identifica-se que a educação em Ciências com educandos surdos não poderia ocorrer seguindo esses processos de educação reduzidos a transmissão de informações para se realizar a avaliação da capacidade de cada educando possui em memorizar informações. Ir à contramão do cumprimento puro de tarefas e da transmissão de conhecimento de livros didáticos ou apostilas foi uma necessidade do trabalho com os educandos surdos, pois os educandos não aprendiam os conceitos somente através da língua de sinais.

Experimentar e descobrir as possibilidades que os conceitos possuem em aulas práticas tornou-se uma constante necessidade nos encontros com os educandos. Pois, mesmo havendo sinais para algumas palavras os educandos não conheciam suas significações, isto é, as palavras ou os sinais eram vazios, pois não

havia nenhuma relação deles com a expressão. O que ocorria era somente a soletração ou a repetição do sinal sem ocorrer aprendizagem ou conhecimento que mobilizasse o pensamento.

Ao ir ao pátio, aos pegar as folhas, ao mexer na terra com as colheres o corpo estava a disposição de sensações provocadas pelos objetos de estudo. Através dos sentidos do corpo e dos movimentos de vida dos educandos eles perceberem que uma folha não é apenas uma folha. Ela possui líquidos, pode conter formigas, pode ser áspera, pode provocar desconforto ao ser tocado, pode provocar mal estar se for degustada, mas pode ser alimento para animais.



Imagens das folhas das plantas escolhidas pelos educandos da escola. Data: 22/10/2014.

Enfim, a expressão em LIBRAS - “folha” - não é mais um sinal a ser repetido durante as aulas, mas é um sinal composto por uma série de significados individuais e coletivos cujo sinal não da conta de expressar o conteúdo (DELEUZE & GUATARRI, 2005, p. 62) e as forças presentes nas intensidades despertadas, por exemplo, ao se tocar na umidade das folhas.

O tempo e a velocidade de aprendizagem dos conceitos eram outros com os educandos surdos. O ritmo era determinado pelo modo ou pelo quanto cada educando aprendia através das estratégias que eram direcionadas a criar situações de experimentação dos conceitos e fenômenos a fim de que, durante esses processos criação de situações de relação do educando com o que está experimentando, haja condições para que eles traduzam essas sensações em alguma forma ou estratégia de comunicação, independente dela ser em LIBRAS. O que tentamos produzir, então, foi a corporificação das palavras e expressões científicas que esclareciam o funcionamento dos fenômenos observados.

O educador percebeu que era necessário ir além da soletração das palavras que não tinham expressões em LIBRAS ou repetir sinais para os educandos. Pois, em termos de experiência de vida com o objeto de estudo, a soletração ou a repetição de sinais vazios representa em diferentes escalas a paralisação do pensamento ou, em outra escala, apenas mãos movimentando-se no ar, sem significação.

Há o mito de que se os sujeitos conhecerem os sinais, eles naturalmente vão aprender. Contudo, essa concepção é fortalecida, devido anos de processos de aprendizagem marcados pela memorização de fórmulas e expressões que na educação em ciências naturais está escorada no cumprimento de currículos para preparação dos educandos a vestibulares ou concursos públicos e que, conseqüentemente, desqualifica ou captura as possibilidades ou as potencialidades das experimentações diretas dos conceitos e fenômenos químicos, físicos e biológicos. A educação, então, tornou-se a organização e sistematização de enunciados constituídos por expressões científicas sem significados concretos para os indivíduos e, principalmente, sem relações com as experiências de vida dos educandos.

A questão “como apresentar um fenômeno físico, químico ou biológico se não há expressões ou sinais em LIBRAS para isso?” impulsionou os educadores a “mergulhar” na instigadora realidade dos educandos e perceber que, primeiramente, era necessário buscar questões ou temáticas que poderiam desencadear o desejo dos educandos em estudar e se envolver com a aprendizagem dos conceitos químicos, com a execução das tarefas. Então, primeiramente, foi necessário se envolver em um processo denominado “Pesquisa de Possibilidades” (CORREA, 2000), o qual ocorre na busca de questões, temas e fenômenos como potencia para estudo presentes na rotina dos educandos. Questões vivas como: “que é luz?”; “o que é cor?”; “o que é calor?”; “o que é frio?”; “o que é carne?”.

Ao ser escolhido o problema de estudo a partir de observações dos hábitos dos educandos, dos seus assuntos, do modo como eles se interessam pelas questões, pelos assuntos ou temas que movem suas vidas, que provocam eles a sorrir proporcione o desejo dos educandos em se envolver pelo objeto de estudo, pelas questões e haja o desejo de aprender.

O educador necessita descobrir em si os saberes aos quais as questões que lhe provocam o desejo de aprender sem necessitar ter que ensinar conteúdo ou cujo movimento de estudo não seja reduzido a realização de provas. Isso ocorre na medida em que o educador cultiva processos de abalo da sua alienação. A alienação ocorre na medida em que o educador se envolve em ações, exercícios e tarefas que ocupam sua mente distraído do que lhe acontece no presente; distraído-lhe das questões que movem no seu corpo um gosto ou um desejo inquietante de estudar, experimentar e excitar seus sentidos durante a investigação dos conceitos que potencializam movimentos e inquietações do corpo. O educador ao se permitir estudar questões vivas libera-se do “pensamento de paz, de harmonia, de pertencimento de rebanho: pensar corretamente” (CORREA & PREVE, 2007, p. 219). O corpo necessita liberar-se de tudo que impede seu pensamento de fluir para poder “voar”.

Voar

Eu sinto o desejo no meu vôo

De continuar batendo minas azas.

Não sei onde vou chegar,

Mas desejo ir.

Quero me desamarrar de tudo

Que impede meu vôo, pois

A vida de passarinho

Só tem sentido quando

Consegue voar.

Por: Igor S. Berned.

Capítulo Quatro:

Identidade, surdez e a formação de educadores.

A surdez é compreendida na “educação de surdos” (SKLIAR, 2005, p. 5) como uma identidade ou diferença que constituem um sujeito político: o surdo. Isto é, um sujeito que possui história, desejos, anseios, conhecimentos, que interagem consigo e com os outros através da surdez. Segundo esse campo de estudos, a surdez não se constitui como uma falta, uma patologia do corpo na medida em que a socialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ou a Língua de Sinais entre os surdos possibilita a eles as trocas de informações, saberes e interações com os outros e/ou com o mundo e constitui uma cultura: a cultura surda.

Segundo Maura Corcini Lopes (LOPES, 2007, p. 22) a “noção de pertencimento a um determinado grupo” constitui a compreensão dos conceitos de identidade, cultura e diferença na medida em que é possível compreender a “surdez como uma invenção”. O fato do sujeito surdo não ouvir não significa que é preciso adaptar o corpo a responder os estímulos do mundo por meio da capacitação de outros sentidos a fim de suprir as necessidades de uma deficiência: a surdez. A comunicação em língua de sinais gera um campo de possibilidades vasto de manifestação do pensamento daqueles que são privados de ouvir.

A língua de sinais, segundo Lopes, “é a linguagem que permite a criação de um sistema de significações para representar e negociar sentidos sobre elas” (LOPES, 2007, p. 27) dando condições aos surdos de dialogar entre si, com o mundo e com as demais pessoas que estudam ou não essa linguagem. A língua de sinais possibilita aos surdos expressar sentimentos, sensações, alegrias, tristezas, afetos, ideias, concepções, se relacionar com os outros surdos ou ouvintes, trocar ideias e ampliar ativamente o horizonte de interações consigo e com o mundo através das artes, da cultura e demais manifestações do desejo e do prazer de viver.

Os encontros na escola de surdos oportunizados pelas aulas de Ciências e através das oficinas somadas aos diálogos e interações com os colegas e educandos surdos são muito claras no sentido de compreender a língua de sinais como uma potente forma de comunicação que permite o desenvolvimento intelectual/cognitivo dos surdos.

A comunicação em língua de sinais expressa o quanto os surdos detêm as capacidades intelectuais, motoras e físicas que o corpo de um indivíduo que se expressa em outro idioma como Inglês, Espanhol,..., Russo. A surdez não impede que o surdo deixe de responder cognitivamente aos estímulos provocados pelas pessoas ao surdo, aos estímulos dos programas e propagandas da televisão e da sociedade.

A expressão “Surdo” é uma palavra que não consegue dar conta da diversidade de significações dada a ela para sustentar. Se a surdez é compreendida como patológica, percebe-se que as pessoas que a detêm podem ter nascidos surdos, adquirido antes ou depois da fase pré-linguística e que do ponto de vista do grau de audição, o indivíduo surdo pode ter determinado nível ou grau de surdez que se diferencia de outros surdos. A surdez não ira impedi-la de se relacionar com os outros – amigos, vizinhos, motorista da van, irmãos, pais, familiares,..., com os seus professores – de ter experiências de vida no mundo e aprender com elas.

As palavras surdez ou cegueira são vistas popularmente com uma carga emocional de compaixão, esse desejo de alívio da dor e do sofrimento do outro, mas nos distancia de ver, se envolver na criação de processos de vida com eles. A compaixão no campo da educação de surdos, cegos, altistas e demais outras alteridades toma para si a palavra do outro. Captura a palavra do outro e sufoca as suas potencias. Na medida em que vemos o surdo como “surdinho” ou o cego como “ceguinho”, isso nos impossibilita de ver o outro, o surdo, nas suas capacidades de criar e atuar na realidade, de produzir ou exhibir algo novo e único para o mundo, de mostrar algo que jamais foi visto.

A perspectiva patológica não está interessando nesse trabalho, pois essa perspectiva vê a individuo surdo a partir da falta e não das suas potencialidades como ser que se movimenta no mundo, articula-se com outros surdos e ouvintes, e é constituído por potencias de invenção e reinvenção de modos diferenciados de se viver, produzir afetos e ser afetado pelos outros, independente desse outro ser ouvinte ou surdo. Ao afirmar que uma pessoa ou um grupo são surdos, a surdez não irá impedi-las de interagir com as demais pessoas através da língua de sinais ou da Língua portuguesa por meio da escrita ou da oralização a qual lhe foi ensinada. A

comunicação pode ocorrer através dos sinais ou códigos criados pelos sujeitos que estão dialogando, independente da natureza auditiva de ambos.

A surdez, do ponto de vista das possibilidades de comunicação, ela pode ser uma diferença pelo fato do surdo desenvolver uma forma de expressão do pensamento diferenciada da comunicação verbal, oral, pois ao se apresentar ideias ou concepções, há diferenças pontuais nas estratégias de manifestação do pensamento. Isso é evidenciado pelas expressões inefáveis da língua de sinais ao serem traduzidas em Língua portuguesa. Há movimentos das mãos, braços e expressões faciais que possuem significado em língua de sinais, mas que não são descritas em Língua portuguesa.

As experiências em comunicação com os surdos na escola e com as famílias de surdos permitiram compreender que ao comparar a comunicação oral ou a língua de sinais não há uma melhor língua, ou uma língua mais estruturada. Há diferentes formas e estruturas de possibilidades de manifestação do pensamento entre os indivíduos. Uma “semiótica” (DELEUZE & GUATTARI, 2005, p. 61; vol. 2) não é melhor do que a outra, uma não é superior à outra, porém, ambas são organizadas conforme suas peculiaridades e estratégias de formulação e enunciação dos sentidos e significados.

Ao conhecer as reflexões dos pesquisadores do campo dos “estudos surdos” (SKLIAR, 2005, p. 5) sou tocada pelas lutas e conquistas da comunidade surda, aos desafios da comunidade surda frente as suas necessidades históricas e atuais. Ao ler sinto-me convidado a interagir e usar expressões como identidade e cultura. Também em muitos outros discursos e extratos da sociedade encontra-se essas expressões e nos aliamos a tais discursos reivindicando e atualizando as suas lutas e motivações.

O trabalho em educação que realizo não está deseioso de fazer oposição as práticas desenhadas desses autores, mas debruçar-se sobre alguns conceitos a fim de se compreender o que é “identidade” e “diferença”. Pois, interessa-me como educador compreender o que me acontece na medida em que me alio a um discurso de identidade, independente da qual eu esteja lutando, independente dos indivíduos que me alio serem surdos ou ouvintes. O que estou promovendo em termos de processos de invenção de sociabilidades?

Quais processos e modos únicos de movimento de vida, de afetos na realidade estão sendo produzidos e o que posso usar disso como potencia de invenção em um território tão diferenciado em educação em Ciências?

Tais questões emergem da necessidade de se abrir expressões como identidade, cultura, cidadania, escola, escolarização as quais compõem as estratégias de normalização da vida, encontradas em textos e discursos das instituições disciplinares como as escolas e instituições de formação de professores. E da necessidade de se abalar a compreensão de que a educação em Ciências é sinônimo de aprender para responder exercícios ou de realizar provas. Ao referir-me a normalização desejo ir para além da divisão clínica que desenha uma linha divisória dos indivíduos entre o patológico e o normal: entre o surdo e o ouvinte. Nesse ponto, desejo bifurcar essa expressão, normalização, e acionar ela como processos de produção de “*subjetividade social*” (ROLNIK & GUATARRI, 2011, p. 22 e 23) a qual captura e constitui um corpo do indivíduo e de um grupo adequados a comportamentos, desejos, gostos, escolhas, estilos pelos padrões e modelos pré-estabelecidos de sociabilidades as quais coordenam o modo como esses indivíduos olham para si. Atuando no mundo de modo a criar materialidade do poder através dessas vontades individuais, uniformes e universais.

Esses regimes de normalização criam representações de si e do outro: identidades e culturas sociais. As subjetivações são produzidas no interior de maquinarias disciplinares como as instituições escolares, religiosas, militares, prisionais, manicomiais, comunicação - televisões, internet, rádio -, as quais reduzem as condições de invenção de relações outras, sociabilidades outras, enfim, modos de vida extras morais.

A *normalização* (FOUCAULT, 2004) reduz as forças e fluxos de diferenciação e de singularização na medida em que os espaços frequentados pelos indivíduos funcionam como dispositivos de poder que são acionados e atualizados por uma teia de saberes que compõem as coordenadas de objetivação dos sujeitos e dos seus desejos comuns.

No caso deste trabalho, interesse-me pelas instituições de ensino, a escola, que em nome da formação de uma imagem idealizada “o cidadão surdo ou ouvinte” promove processos de subjetividade a partir da obrigatoriedade do ensino

instaurando no corpo a materialidade do poder a partir da cultura de massa, seja ela ouvinte ou surdo. Ao observar um indivíduo não o vejo como um centro das suas próprias ações, mas como um corpo resultante de processos de agenciamento e atravessamento de forças constituído pelos mecanismos disciplinares.

O indivíduo é resultado em processo do que chamo de “agenciamentos sociais” (DELEUZE & GUATTARI, 2005, vol. 2), isto é, ele está em contínua formação devido o atravessamento das forças em seu corpo das linhas do poder as quais constituem os modelos de sociabilidades normalizadas as quais são introduzidas no interior de instituições escolares onde há a docilização e redução das suas potencias em nome da constituição de uma subjetividade.

Há necessidade de estranhar as linhas tão naturalizadas pelas engrenagens disciplinares que compõem e se localizam no interior do corpo criando uma inteligibilidade e que se reflete na formação docente quando o educador não sabe como propor uma educação diferenciada e inventiva daquela que o constituiu como educador: educação reduzida a transmitir informações. O educador desde a escola até os cursos de formação e novamente na atuação profissional docente se reduz a tal ponto que seu corpo não da conta de compreender e propor a educação como um território diferenciado em termos de criação de estratégias e temas de estudo com surdos.

Identidade e cultura são expressões que possuem capacidade de produção confortáveis ao corpo individual e social de afetos limitada a representações pré-estabelecidas, telecomandadas as quais os corpos estão a disposição das instituições disciplinares como a escola para a objetivação das diferenças. As diferenças em espaços como a escola só interessam se elas contribuírem na dissolução das suas especificidades. A escola pode ser compreendida como uma “maquinaria de produção de subjetividades” (CORREA & PREVE, 2010) tem-se a diluição das diferenças e singularidades individuais em processos de homogeneização de comportamentos, atitudes, movimentos, afetos criando-se sociabilidades uniformes e universais pelo território nacional.

A partir do contexto acima acredito que posso questionar: “como um indivíduo pode ser único, singular, como ele pode abrir caminhos para modos diferenciados de se viver, se eles são ensinados na escola, assistir diariamente as telenovelas e

jornais da televisão cultivando os mesmos valores morais, frequentam as mesmas religiões e igrejas e seus desejos são capitalizados pelas propagandas publicitárias?”.

A cultura de massa produz “indivíduos normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão dissimulados” (ROLNIK & GUATARRI, 2011, p.22). Ao se analisar os elementos que compõem a escola, do contrario que é afirmado nos “estudos surdos”, se o corpo docente e administrativo fosse substituído por surdos ensinando surdos, surdos coordenando surdos, os processos de subjetivação não seriam abalados. Pois, as garantias de “escolarização” (CORREA, pag 23; 2006) dessa instituição disciplinar não seriam diluídas. Pois, educação formal segue sendo compreendida como algo que ocorre somente na escola, em espaços escolarizantes. Tal noção é um consenso entre educadores, pesquisadores, alunos, pais e governantes, independentes de serem surdos ou ouvintes. Ao ler os textos de diversos autores e ouvir pais e professores surdos e ouvintes encontra-se nas suas falas os slogans tão comuns na cultura de massa: “a educação é um bem”; “um direito a cidadania”; “a educação é um direito obrigatório a todos”.

A escolarização (CORREA, 2006, p. 23) constitui-se como um conjunto de leis, regras e procedimentos exigidos pelo controle centralizador do Estado Brasileiro sobre a educação. Tais garantias são orientadas pelas Leis de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (LDB 9394/96) a obrigação de frequentar a escola e controle dessa frequência, espaços específicos de ensino, conjuntos de programas de disciplinas; avaliações; conhecimentos divididos em áreas específicas e uma certificação.

Ao revisar a literatura produzida por Correa (CORREA, 2000 & 2006) pode-se visualizar os elementos necessários a garantia de escolarização como engrenagens de uma maquinaria de subjetivação a qual impõem sobre o corpo do educando e, ainda mais intensa, no corpo do educador uma série de processos movidos por um conhecer sem vontade (STIRNER, pag. 88; 2001) que abalam e enfraquecem o corpo político. No interior da escola e de um curso de formação de professores ocorre a redução das suas potencias e desejos singulares de estudar e aprender

questões próprias em nome do cumprimento de atividades compulsórias guiadas por programas curriculares e regulados e verificados por avaliações.

No interior desses processos há um corpo que desaprende a criar, a inventar modos diferenciados de aprender e propor ações educativas. Há como produto um educador que não consegue derrubar o muro que constitui a sua concepção de educação como processo reduzido de ensinar, de transmitir mensagem e verificar em provas o que o outro memorizou. Na escola de surdos há um consenso que a educação de surdos deve ser diferenciada da educação de ouvintes, contudo, por mais que se invista em propor ações diferenciadas, existe a sensação, isso não só na escola de surdos, mas em outros estabelecimentos de ensino, de que não se sabe como e de que forma fazer. Isso é reflexo intenso de um corpo, no caso o corpo do educador, adaptado por anos a uma carteira escolar e disposto a receber ordens e a realizar exercícios. Dos corpos escolarizados têm-se a redução da vida a uma forma, a uma representação confortável e previsível, isto é, a uma “identidade”: “eu sou ... !”; “eu sou aquilo ... !”

Se a potencia e a invenção combinam-se ao serem compreendidas como capacidades de criar realidades outras, de criar o inédito e imprevisível a partir dos fluxos do desejo e da produção de realidades, nossas vidas não cabem nessas representações de alguém/grupo deseja que ela se reduza.

Ao se ajustar a formas previsíveis e confortáveis constituídas pelos processos de formação de uma cultura de massa, o sujeito abala as possibilidades de abrir e cultivar processos de singularizações. Ele inconscientemente enfraquece as suas capacidades de experimentar outras sensações, outras relações consigo, com o seu corpo, abala a produção de processos outros.

A invenção de si que diferencia o indivíduo dos outros é esmagada pela cultura de massa que abala a capacidade de atuar no mundo e produzir singularidades. O corpo passa ser objeto de circulação do poder. Num grupo, os assuntos, os desejos, as escolhas, os comportamentos tornam-se objetos da uniformização e universalização da vida. No entanto, pode-se decidir experimentar práticas de singularização e bifurcar dos processos de formação da cultura massa.

Há a necessidade de compreender como e de que forma pode-se navegar a deriva por esses movimentos outros de vida. Pois, tais experimentações produzem processos nos corpos. Abre-se espaços para o inédito, para os corpos inventivos e esses processos refletem-se na capacidade do educador em criar e propor estratégias diferenciadas em educação.

As bifurcações

Os processos de singularização e diferenciação ocorrem na medida em que o há liberações do medo de acreditar nas próprias forças, abrir um campo de ativação e atuação do desejo. Ligar-se ao que se pode a fim de que o que não se pode passe a acontecer. Ligar-se a nossas capacidades de inventar realidades outras, desvencilhar das grades que capturam nossas potências de invenção, criação de uma nova linguagem, novo modo de sentir, modos de perceber a si e aos outros, uma nova sensibilidade, desvinculado do poder das instituições. Libertar-se dos pontos de luz que impedem ver e compreender nossos movimentos de vida e produção de sociabilidades outras: modos desconhecidos de vida e de relações consigo e com os outros.

Os processos são abertos pelas experimentações na realidade e pelo que é provocado no corpo: as sensações. Dessas sensações é possível extrair o que são os desejos singulares do corpo. Extrair o que ele deseja aprender, da relação do corpo com aquilo que deseja realizar, fazer e dar atenção as sensações resultantes desses movimentos. Dar atenção ao desejo e a sensação do que me acontece durante o processo de se envolver com algo, com o estudo de uma questão, independente do os outros estejam esperando, desde que esses problemas ou questões sejam motivados por um conhecer com vontade (STIRNER, 2000).

Entendo como *conhecer com vontade* o conjunto de forças mobilizadoras do corpo do indivíduo que está interessado em pesquisar/estudar ativamente sua questão. Esse percurso, que mistura levantamento de fontes, pesquisa e estudo, pode ter caráter genealógico (FOLCAULT, 2007), ou seja, a busca pelo desconhecido, descobrir conhecimentos até então desconsiderados, não apresentados, desqualificados e que na pesquisa ganha espaço para aparecer, contrariando a educação escolarizante (CORRÊA, 2006). A questão ou o problema

de estudo surge da tradução das intensidades que compõem o que acontece com o corpo e são traduzidas pelos afetos.

Os afetos, isto é, “o efeito do que me acontece” (ROLNIK, 2011, pag. 66) necessitam de uma atenção, pois ele é sensação extraída das forças que pedem passagem pelo corpo as quais as representações, as identidades não dão conta de sustentá-las, pois, esses fluxos vazão e se tornam substancias para produção de movimentos de estudo inéditos, inventivos. A agonia, a alegria, o desejo, a sensibilidade são expressões alimentadas e conectadas uma as outras a partir das forças do corpo e da expansão da vida. Isso proporciona alegria ao estudar e movimentar o pensamento.

O menino. Ele bate os pés no chão, enquanto todos os colegas da escola reunidos em uma sala de aula dão atenção ao professor. A sala está repleta de alunos ao menos havia mais de trinta alunos. Ele deseja chamar atenção. Ele fala alto, xinga os colegas, empurra as colegas ao seu redor e ri alto. Provoca a bela professora e provoca os colegas chamando-os de veados, bixas, punheteiros e até ameaça bater nos colegas mais fracos.

Os professores pedem para que ele pare e faça os exercícios. Por favor, diz uma professora: “faça na folha em branco o retrato, através de seu desenho, o rosto do colega!”. Ele responde: “Não vou fazer nada!”. Ele não faz e ao ser ignorado pelos demais colegas, ele decide caminhar pela sala de aula. Ele tira o lápis da mão de um colega que estava concentrado realizando os exercícios. Ele desperta a atenção dos demais colegas até que o professor pede se aproxima e pede mais uma vez que ele pare. O professor avisa: “Se você não deseja fazer os exercícios tudo bem, mas deixe os colegas trabalhar.” O menino responde: “cala boca, eu faço o que eu quero!”. Outra professora pede para que ele pare: “Senta na tua cadeira e espera os colegas terminar a atividade”. Diz a professora. Então, o menino manda a professora “tomar no ...!”.

O professor pede ao menino para sair da sala de aula e espere lá fora os demais colegas terminar os exercícios.

Enquanto isso uma terceira professora pede aos demais colegas para chamar a polícia, pois, segundo ela: “esse menino é um marginal!”.

O professor interessado em compreender as atitudes do menino decide conversar com ele. A vida marcada pela separação do pai e da mãe configura suas angústias e raivas de não ter a presença do pai, pois ele não conhece e, segundo sua mãe, o pai não deseja conhecer o menino. O menino afirma sofrer ao sentir falta do próprio pai. “Onde o meu pai está? Ele poderia estar aqui comigo me ajudando”. Diz o menino.

Além disso, a carência de afetividade da mãe com ele compõe as suas angustias. Em uma das tantas reuniões realizadas com o menino na presença da mãe, ela chama-o de monstro: “não criei uma criança, criei um monstro!”. Afirmar a mulher.

Os conselhos de alguns professores pediam para que o menino assinasse mais um boletim de ocorrência. Contudo, a opção do educador e de outros colegas era outra.

As forças e pressões sobre o corpo do menino são muitas. A vida afetiva marcada pela violência da mãe e a falta do pai aliada a forma como ele é tratado na escola por alguns professores tornam o menino cada vez mais provocativo, violento e revoltado com os professores e funcionários da escola.

O educador fez uma escolha. Dar atenção ao efeito do que acontece. As forças que compõem um corpo. O educador investiu na compreensão dessas forças presentes no menino surdo. Não interessava se era menino ou surdo, mas compreender como e de que forma ele se tornou tão violento. Até a ocorrência da discussão, a relação do professor com o menino era de respeito em sala de aula. Havia a participação do menino nas aulas com os colegas da sua turma. Nas problematizações o menino participava, dava sua opinião e respondia as questões e até provocava questões de estudo ao grupo e ao professor.

O professor escolheu olhar para o menino e dar atenção aos afetos. Os afetos, essas forças geradas nos encontros em sala de aula, são o alvo de investimento do educador a fim de desviar o menino das punições. Logo, o educador deu atenção as questões singulares e pelo modo como a criança via as problematizações. A partir do olhar do menino, ou seja, das suas concepções de mundo, o educador optou em deixar de lado as obrigações de “vencer conteúdos” para investir nas potências do encontro nas aulas de Ciências.

Pois, lá fora, no espaço disciplinar, na instituição escolar desenha-se as descondições pelas questões que abalam emocionalmente o menino e que a necessidade de manter em funcionamento a máquina disciplinar investe na medicamentação e punição da criança. Chama-se a Polícia e/ou chama-se o Conselho Tutelar, o Psicólogo e o Psiquiatra a fim de resolver os problemas da escola em nome da saúde da criança. Se os métodos tradicionais de correção e normalização da vida não funcionam ao coagir as forças e ações rebeldes do corpo do menino, logo, acionam-se outras instâncias punitivas: conselhos tutelares, juizes, a Polícia e os medicamentos. Assim, prejudica-se ainda mais os movimentos de vida

da criança até eliminar de vez a sua liberdade e prazer de viver. Ao bifurcar acredita-se no acontecimento e acreditar nisso é silenciar. Deixar a poeira baixar e se esforças em abrir brechas para fora dessa atmosfera punitiva que já capturou o corpo do educador normalizado. Um corpo normalizado deseja normalizar, mesmo inconscientemente, então, os educadores da escola decidiram acionar as instituições punitivas. Contudo, deseja-se vazar pelas brechas da normalização e experimentar sensações outras a partir dos encontros. Libertar-se da armadura punitiva que se tornou o corpo do educador e a partir desses efeitos investir em relações outras com a aprendizagem e com o outro.

Uma manhã de frio. Uma manhã de frio intenso na escola obrigou os educandos a ir cheios de roupas. A sensação térmica era de dez graus. O professor havia iniciado um novo tema de estudo: Digestão Humana. Então, ele viu o menino e questionou: “Por que comemos?”. O olhar do menino para o quadro e para o professor confessava a sua concentração em tentar responder a questão. Os demais três colegas também não sabiam como responder. Um deles disse: “eu gosto de comer carne. A melhor carne é a de galinha!”. Uma menina disse: “eu não sei professor. Quando estou com fome eu como pão!”.

No quadro o professor escreveu: “Quais os alimentos que comemos?” Os quatro alunos responderam: “arroz, galinha, feijão, pão, presunto, queijo, leite, rapadura, doce de leite, churrasco, alface” entre outros alimentos. O professor questionou: “qual o alimento que vocês mais gostam de comer?”. Cada educando respondeu: “eu gosto de carne de galinha”; “eu gosto de beber leite”; “eu gosto de chocolate”; “eu gosto de rapadura de amendoim”. Responderam os educandos.

Novamente o professor questionou: “Por que comemos?”.

O professor pegou um termômetro e mediu a temperatura no ambiente do laboratório. Ele anotou no quadro os 14 graus Celsius. Depois ele mediu a temperatura do seu próprio corpo: 34 graus Celsius. Após isso ele perguntou se algum dos educandos desejava medir a sua própria temperatura ou a temperatura do corpo dos colegas.

Todos os quatro educandos desejavam medir sua temperatura. Elas foram anotadas no quadro: “34° C”; “35° C”; “33° C”; “34° C”. O próximo passo do professor foi convidar os educandos a medir a temperatura em diferentes lugares da escola. O primeiro lugar escolhido pelos educandos foi a cozinha. Nela a temperatura era 14° C. O segundo lugar foi a quadra de esportes da escola: 14° C. O terceiro lugar foi a frente da escola: 14° C.

O professor e os educandos voltaram ao laboratório e a temperatura dos locais foi anotada nos cadernos pelos educandos. No quadro do laboratório estava escrito a temperatura e o nome de cada educando. Além disso, havia as temperaturas dos quatro locais verificados.

O professor comparou as temperaturas do corpo dos educandos e dos ambientes. Eles perceberam que havia uma diferença significativa. Eles observaram que diferentemente dos ambientes, a temperatura dos seus corpos eram maiores. O professor questionou: “Por que a temperatura do corpo é diferente da quadra, da cozinha e da frente da escola?”.

“O corpo tem mais calor” afirmou uma educanda. O professor questionou: “Da onde o corpo retira calor?” O menino que havia discutido com o professor respondeu a questão: “vem dos alimentos que comemos. Vem do arroz, do feijão, da carne, das frutas”.

O professor baseando-se nas respostas dos educandos concluiu que os alimentos dão energia ao corpo para que ele possa se movimentar, ver, correr, movimentar os músculos, os olhos, crescer e se desenvolver. Uma educanda afirmou: “os alimentos deixa a gente mais forte!”.

O surdo fala? O que ele diz? O meu olhar a visualizar e compreender não se limita vê-los os educandos surdos não como “educandos” nem como “surdos”. Mas, sim, como indivíduos repletos de potencialidades adquiridas pelas suas experiências no mundo e que ao ser sequestrados em um ambiente totalmente disciplinador, como é o espaço escolar, exige deles constantemente o silêncio e o respeito à autoridade dos professores surdos e ouvintes. Mesmo que as suas praticas possam estar interessadas em propostas de autonomia, os educandos estão expostos a processos de harmonização e redução das suas vontades em nome de uma ordem estabelecida por forças escolarizantes da escola. Ao professor é investida a comunicação do ensino e, em comum, transformando suas forças instintivas e seus quereres componentes da sua singularidade em docilidade e utilidade.

Não se está na escola somente por gostar de estar nesse ambiente, se eles,os educandos, gostam isso é bom, diminui-se a sensação ou até não se percebe estar presente no interior de um cárcere semiaberto. Estar na escola de surdos ou de ouvintes, para todas as crianças, é uma obrigação. É o real cumprimento de uma lei, mesmo que eles frequentem a escola e não compreenda em nada a língua de sinais ou em Língua portuguesa como ocorre em outras escolas. Os educandos dessa turma são rotulados como a pior turma da escola por alguns educadores surdos e ouvintes. A situação acima relatada exhibe o investimento das forças do educador na criação de estratégias em educação as quais inventem nos afetos dos encontros. Os afetos são maiores que as identidades de normal ou anormal: o amigo, o vizinho, o pai, a mãe, o sobrinho, o pescador, o gay, a lésbica, o maconheiro, o motorista de táxi, o padeiro eram todos lembrados

pelos “afetos” que produzem uns nos outros e não pelo fato de ser surdo, cego, cadeirante, ouvinte, andante, etc.

Cristina era surda e na comunidade onde ela vivia, ela não era lembrada pelos seus amigos e vizinhos como “Cristina, a surda” ou “Cristina-surda” (SACKS, 1998, p. 45), mas ela era lembrada pela alegria, generosidade e entusiasmos que vivia a sua própria vida. Cristina era lembrada pelos afetos. Cristina era chamada por Cristina. Os afetos, “o efeito do que acontece” (ROLNIK, 2010, p.47), estão para além do desejo de governar o outro, em submetê-lo a relações violentas hierárquicas.

Interessa-se pelo que se pode produzir nos encontros, interessa-se pela vida e pelas formas de experimentar suas intensidades que pedem passagem do corpo à realidade social. Viver é expandir-se: vazar para fora das representações sociais que constituem a cultura de massa e impedem a abertura de processos de singularização. Ao olhar para os mecanismos de subjetivação nos cursos de formação de educadores percebe-se que a maquinaria escolar opera separando o corpo do educador da capacidade de se deixar sensibilizar pelos afetos. Os processos educacionais em sala de aula reduzidos a quadro negro, giz, salas abarrotadas e o ensino diluído na necessidade constante de se avaliar irá produzir um corpo composto por rituais que imobilizam o movimento do pensamento, em termos de se provocar e proporcionar processos outros de educação em Ciências com surdos.

Ao sobrevoar o modo como ocorre o estudo dos conceitos em Ciências e em Química nas escolas e nos cursos de formação identifica-se que a educação em Ciências com educandos surdos não poderia ocorrer seguindo os mesmos processos de educação reduzidos a transmissão de informações. Torna-se necessário compreendermos como são constituídos os mecanismos de subjetivação que tornam a escola e a formação do educador uma maquinaria que impede o educador ou reduz as potências de invenção do educador. Dessa forma, pode-se investir em reflexões que permitam ao educador investir em processos outros de criação de estratégias de educação em Ciências com surdos

Capítulo Cinco:

A maquinaria escolar e o corpo de um educador de surdos.

Rituais na escola. Um menino ao tocar na menina passa a vez de pegar o outro colega. Todos correm se afastando e se aproximando da menina que mesmo cansada e suada não deixa de brincar com a gurizada. Outras crianças que não participam da brincadeira se encontram e conversam sobre os desenhos animados que durante viram na televisão. Enquanto isso, uma menina joga futebol na quadra de esportes da escola. Os jogos são acirrados, pois nem um e nem o outro time deseja perder. De repente, o sinal vermelho pisca por todos os ambientes da escola e todos os surdos já sabem o que é pra fazer, pois, chegou o fim do recreio. O pega-pega e o futebol param e as crianças vão se posicionando em grupos, aos quais compõem cada sala de aula e séries. As conversas paralelas continuam. Há um “zum-zum” de mãos que conversam em língua de sinais por todos os grupos. Neles, há muitos sorrisos e algumas caras bravas com as brincadeiras dos colegas.

Ao ver essa cena ativou minhas lembranças gravadas na pele das situações cotidianas escolares quando estudava durante o Ensino Fundamental na Escola Estadual de Ensino Fundamental Doutor Demétrio Ribeiro em Alegrete/RS. Os gritos, as correrias dos surdos e o sinal indicando o fim do recreio acionaram uma série de lembranças das rotinas diárias de um tempo passado em sala de aula como aluno de uma quinta série.

A “viagem intensiva” (PREVE, 2010, p. 26) do corpo inicia no tempo presente e se direciona a outro destino composto por uma série de cenas, sensações e efeitos das situações escolares as quais estive presente no tempo de escola. O corpo deixa por alguns instantes o chão da onde estão meus pés e flutua até chegar próximo daquelas crianças que brincavam no pátio da escola, jogavam bola, corriam, iam à sala de aula, encontravam com as professoras. Na sala de aula lembro-me das situações de ensino, das relações de amizade e inimizade com meus colegas, dos exercícios, das tantas avaliações: quantas avaliações?

Isso como se eu estivesse visualizando, agora, acompanhando meus colegas e observando o meu movimento acionado pelas situações escolares. Sensações ativadas pelas lembranças que compõem os processos de “esquecimento de si”. As rotinas diárias das situações escolares foram me agenciando e compondo uma subjetividade ou um corpo: o corpo do educador.

A viagem intensiva

No pátio da escola em Alegrete/RS, após o sinal, as professoras vão de encontro com cada turma e algumas delas dão as mãos aos educandos e educandas da frente. Todos marcham em direção às salas de aula e, aos poucos, o silêncio começa a aparecer na medida em que as autoridades da escola, as coordenadoras de turno, as vices diretoras, observam nossos comportamentos na fila. Após subirmos as escadas chegamos ao segundo andar. Em um longo corredor há diversas portas nos dois lados. Cada porta indica o local de uma sala e em cada sala é o destino de cada grupo de crianças acompanhado de uma professora.

Em uma das turmas os alunos sentam-se nas classes destinadas a eles, segundo o espelho de classe. Um aluno senta em um local que considera melhor para ver o quadro e um colega chega e diz: “esse lugar é meu!” O outro afirma: “agora é meu!”

A professora é chamada para conter a briga, ela vê o espelho de classe e fala para os dois: “Carlitos volte para o seu lugar!”

Mesmo inconformado Carlitos volta para o lugar que havia sido pré-destinado pela professora. O espelho da turma fora desenhado a fim de conter as conversas e distrações dos alunos durante a realização das atividades.

Enquanto isso, os demais colegas vão aos poucos silenciando as conversas laterais e postando sobre as mesas os seus cadernos, lápis e borrachas. Afinal, hoje é dia de prova. Quase todos estudaram, mas alguns por algum motivo, seja preguiça, falta de tempo devido o trabalho domestico ou falta de hábito, não se envolveram tanto com o estudo.

Antes de começar a prova a professora passa as instruções: “Não pode colar!” “Não pode olhar a prova do colega!” “Não pode pedir material emprestado!” “E cada um no seu lugar!”.

A concentração dos alunos na realização da prova é tão intensa, que a professora ouvia a respiração dos alunos que estavam a sua frente. Ouve-se até o som de um aluno que com dúvidas, cosa a cabeça tentando entender um enunciado.

Após uma hora, no meio da sala de aula, dois amigos trocam bilhetes. No bilhete está a questão: “qual a resposta da quarta questão?” O menino devolve o bilhete respondendo: “eu não sei!”.

O menino que desejava a resposta, mais uma vez, manda novamente o bilhete. O colega ao abrir o pacotinho é interrompido pela professora. A professora diz: “o que é isso?” “O que está escrito no papel?” “Devolvam a prova e vão para a direção, agora!”.

Os dois meninos, ao se levantar e ir em direção a porta veem alguns colegas que indignados com as atitudes dos colegas, expressão nas suas feições o repudio aos colegas vistos como infratores. Enquanto, os dois meninos vão para direção da escola, duas meninas conversavam

baixinho: “A gente estuda e eles brincam. Depois a gente vai mal e eles tiram nota melhor do que a nossa” A outra menina responde: “que bom que eles estão indo para direção, assim, eles aprendem!”.

Após duas horas alguns alunos terminam a avaliação e esperavam em silêncio os outros colegas terminar as atividades. Todos terminam e a professora recolhe todos os materiais inclusive os rabiscos e desenhos dos alunos que já haviam finalizado o trabalho.

A professora vê em seu relógio que falta ainda dez minutos para o recreio. E lembra que a direção orientou todos os professores a não deixar alunos correndo, incomodando e fazendo barulho nos corredores e nem no pátio da escola.

Mesmo vendo todos os alunos exaustos, a professora decide seguir a aula. A professora avisa: “ainda temos dez minutos, pessoal! Abram os cadernos e vamos estudar um pouco!”. “Na próxima semana vou dizer as notas! Então, por favor, abram os cadernos de vocês e vamos estudar um pouco mais de língua portuguesa”.

Mesmo exaustos e desejando descansar os alunos abrem os cadernos e começam a copiar os enunciados escritos pela professora no quadro negro.

Uma menina resmunga para a colega: “É sempre assim, que saco!” A outra menina espera a professora se distrair e balança afirmativamente a cabeça.

Um menino pergunta ao amigo: “o que você trouxe de lanche?” A professora logo chama a atenção dos meninos e acaba com as distrações. “Podem parar e copiar! Vocês já copiaram e fizeram os exercícios?”.

Os meninos repreendidos baixam a cabeça envergonhadamente e com certo medo de serem novamente repreendidos, eles voltam a escrever silenciosamente, pois sabem que se um bilhete chegar até as mãos dos seus pais, eles podem sofrer castigos em casa.

Ao ver a professora toma nota da presença de cada aluno: “Ana?”.

“Presente!” Diz a menina.

“Bernardo?”

“Presente!” Afirma, o menino.

Assim segue a professora chamando outros alunos até chegar ao nome do Mateus: “Mateus?” Outro menino afirma: “Ele não veio!”.

A professora diz: “É sétima vez que ele falta a aula. Vou avisar a coordenadora pedagógica e a direção para que avisem ao conselho tutelar”.

O sinal da sirene toca e todos os alunos já sabem que é intervalo para o recreio. “É recreio agora!” Diz um aluno ao colega e todos gritam de alegria, como se comemorassem um gol.

Todos os alunos da tarde estão no recreio. As crianças correm, empurram-se, dançam, enquanto outras comem a sua própria merenda e conversam com os amigos. Outros alunos se reúnem no restaurante da escola para comer a merenda escolar.

Quinze minutos depois, novamente, toca o sinal e os alunos param o que estão fazendo a fim de se dirigir aos locais destinados no pátio da escola para esperar a professora. A professora se aproxima dos alunos e chama atenção de uma das crianças: “você precisa parar de correr, está fedendo a aza!”. Alguns colegas riem, enquanto o menino fica constrangido com o cheiro do seu corpo e com o fato de saber que não há como naquele momento tomar um banho. Todos retornam a sala de aula.

Um menino chega atrasado, estava no banheiro, e pede licença para entrar. A professora logo chama atenção do aluno: “onde você estava?” O aluno sente-se acuado, pois, tem vergonha de dizer o que estava no banheiro. Ele fica ligeiramente com o rosto vermelho devido a timidez. Um dos colegas do fundo não perdoa: “tava cagando!” E todos os demais colegas riem do menino. O menino baixa a cabeça rapidamente e silenciosamente olha para o chão e caminha em direção a sua carteira escolar. As risadas dos colegas soam em seus ouvidos deixando-o cada vez mais constrangido, sente-se incapaz de responder aquelas humilhações que o machucam.

A professora pede para os alunos abrir o caderno de matemática e o livro na página trinta e dois. Ela avisa: “façam o problema cinco! E depois vou corrigir no quadro!”.

Uma menina resmunga: “odeio matemática, eu gosto de ler minhas historinhas!” Ela olha para o lado e três colegas afirmam positivamente concordando com afirmação da menina. Uma delas fala muito baixo: “matemática é um saco! Odeio estudar matemática!”.

A professora diz: “os exercícios oito ao doze são para fazer em casa! Tragam amanhã os cadernos com as respostas prontas que eu vou ver cada caderno! Quem não responder, já sabe!”.

Uma semana depois, a professora traz as provas e diz a nota em voz alta para cada aluno. A professora entrega as provas para os alunos com as notas baixas e pede para eles mostrem os resultados para os respectivos pais e responsáveis pelas crianças verem e assinarem.

Um dos meninos diz ao amigo: “meu pai não vai mais deixa eu anda de bike!”. “O meu também!” Afirma uma menina. Outro colega diz: “meninas não andam de bike e nem jogam bola!” A aluna fica envergonhada e cala-se. Enquanto, outros meninos dão risada!

Uma menina rapidamente passa um bilhete para o namoradinho. E ele assustado com a professora, diz: “não faz isso! A professora vai nos xingar!”.

A menina escreve outro bilhete, mas para ao ouvir um colega perguntando a professora.

O mesmo menino, que havia se constrangido ao chegar atrasado a aula após o recreio na semana anterior, está cansado de ir a escola e fazer exercícios e atividades que não gosta, decide

perguntar a professora: “Professora, meu pai falou que estou na escola para aprender a ler e a contar, mas eu já sei! Por que eu tenho que continuar vindo na escola?”.

A professora responde: “Para ter um futuro! Para ter um carro e uma casa! Para ter um emprego! Para ser um cidadão!”.

A professora é o personagem presente há muito mais tempo no interior das situações e rituais escolares. Ela foi uma das crianças depois jovens e adolescentes que freqüentou com seus colegas uma, depois outra e mais outras tantas turmas na escola. Ela foi aluna de outras tantas professoras as quais também por muito tempo estiveram expostas sobre os efeitos da escolarização em seus corpos. Os rituais de corrigir cadernos, copiar e ler textos e exercícios no quadro, chamar atenção dos educandos distraídos, realizar constantemente avaliações, exigir respeito às autoridades da escola como professores e demais agentes escolares durante muito tempo estão gravados nos corpos de educandas. Esses rituais seguem se estendendo até educando chegar a um curso de formação de professores e estar novamente exposto a semelhantes elementos escolarizantes: provas, avaliações, atividades, currículos, disciplinas em nome de um certificado de conclusão. Um educando ao concluir o ensino médio e depois um curso de formação de professores constitui um ciclo no interior de um dispositivo: a educação escolar.

A escola é o bico de uma grande teia de poder do dispositivo (CORRÊA apud FOUCALUT, 2006, p. 49) chamado educação escolar. Tal gigante garante e regula a educação em todo o território nacional, através de leis e diretrizes, as quais vão regulamentar a formação de futuros educadores nos seus cursos de licenciatura plena e exigir a atuação desses educadores na educação de educandos surdos, cegos, pessoas com baixa visão, síndromes de Down e os demais modos de vida. Estudar o processo de formação de educadores de surdos e demais especificidades equivale a conhecer e aprender a estranhar os fios da rede de disciplinarização do corpo do educador. Estranhar esses fios permite compreender a educação escolar como uma maquinaria de subjetivação cujo efeito irá provocar no corpo do educador o impedimento de criar e propor estratégias de educação de surdos, cegos e demais modos de vida. As engrenagens dessa maquinaria estão presentes nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Nacional de Educação, Programas Nacionais de livros didáticos, empregos dos educadores, nos currículos componentes dos cursos formação de educadores.

O abalo não é suficiente para derrubar a teia, algo o qual não se deseja, mas ao se estudar pode-se reconhecer a função do educador nesse dispositivo de correção e redução de potências as quais estão minuciosamente infiltradas no corpo e vão se refletir no modo como o educador irá atuar com os educandos e também no modo como o educador pesquisa, estuda e propõem práticas e estratégias em educação. Ao se reconhecer essas linhas e engrenagens abrem-se possibilidades de se bifurcar e acionar outros modos de pesquisar, estudar e criar estratégias e táticas em educação nos vacúolos do dispositivo. No dispositivo o educador é o principal alvo. Do educador é exigido tanto pela sociedade como pelo Estado a responsabilidade de ensinar os indivíduos uma série de saberes e atitudes potencializadoras da reflexão, da criticidade e a atuação na sociedade por essa subjetividade em formação na escola chamada cidadão.

As instituições disciplinares compõem tipos especiais de subjetividade e estão espalhadas pelo tecido social: escolas, quartéis, manicômios, orfanatos, hospitais, fábricas, indústrias e prisões são alguns exemplos desses espaços necessários a um exercício de “governamentabilidade” (FOUCAULT, 1979, p. 291) do Estado sob sua população. Sabe-se, a partir dos estudos das obras de Foucault (FOUCAULT, 1979 & 2007), reconhecer nos espaços disciplinares as leis ou regras reguladoras da manutenção e do exercício de práticas gerais e singulares cujos processos vão promover uma subjetividade disciplinada, comportada, amansada, apta a executar ordens conforme se é desejado pelo poder.

Os elementos/engrenagens entre as instituições são similares em certos exercícios e efeitos sobre o corpo. Em comum eles promovem um tipo especial de limitação, obrigação e correção sobre os corpos dos indivíduos abrigados nelas. Há distribuição de funções nesses espaços conforme a relação de hierarquia: o professor ensina e o aluno aprende; o coordenador pedagógico orienta os horários das turmas e professores e todos obedecem à direção escolar. A direção escolar obedece as Coordenadorias Regionais e elas obedecem a Secretária de Educação do Estado a qual cumpre as exigências das Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob vigilância do Ministério da Educação e Cultura.

Ao se investigar os seus métodos gerais emerge a necessidade de não só identificar essas técnicas, procedimentos e estudar os seus efeitos no corpo de um

educador durante sua passagem por um curso de formação de professores. Em geral, esses espaços têm os seguintes elementos: a demarcação de espaços especiais para disciplina, relação coextensiva do controle do tempo e do ritmo de execução das tarefas pelo corpo, realização de avaliações periódicas, controle da ordem por meio de relações de mandos e realização de tarefas em escalas hierárquicas. Isso, em nome da produção de uma subjetividade do corpo submetida a uma objetividade sobre os corpos.

Em comum nessas instituições ocorre o abalo do corpo até reduzi-lo a uma subjetividade dócil e útil para a obediência. Trata-se de uma sistematização de conversões minuciosas na qual o grande alvo é o corpo, no caso da escola o corpo do educando, do educador e nos cursos de formação o abalo do corpo do educador em formação. Uma nova inteligibilidade é criada produzindo como produto final dos seus processos indivíduos comportados, obedientes e úteis.

Ao analisar as garantias para o funcionamento dos espaços escolares, encontra-se na LDB 9394/96 a obrigação da instituição escolar em seriar, controlar a frequência dos educandos, ensinar um conjunto de conteúdos universais e certificar. Tudo isso, em espaços apropriados ao ensino, apartados do exterior sob constantes avaliações de rendimentos dos educandos no processo de ensino. O educador nesse espaço é o sujeito que possui o papel de cumprir essas obrigações exigidas pelo Estado. Em contrapartida sobre o educador são depositadas todas as esperanças de uma “escola melhor”. De uma formação de sujeitos críticos e reflexivos, enfim, de formar “indivíduos melhores”. Contudo, identifica-se, então, ao ser comparados os métodos gerais das instituições disciplinadoras com a escola, uma harmonia entre os elementos disciplinares, aos quais produz indivíduos dóceis e obedientes, com as exigências que a LDB promove no funcionamento de um espaço escolar. Pode-se, então, afirmar que um sujeito melhor, é um indivíduo intensamente dócil e obediente às ordens, isto é, ao comando. É nesses espaços escolares que uma série de discursos educacionais produzidos pela academia apoiam-se em afirmar que o educador e a escola podem ser dialógicos.

Vale, então, ressaltar o que se compreende como educador dialógico para tentar compreender o que as situações dialógicas podem proporcionar nos encontros. Segundo Freire (FREIRE, 2001), o educador precisa superar a relação

vertical entre educador e educando, e ver a si como “educador-educando” e o educando como “educando - educador” na sua prática pedagógica. Pode-se afirmar que o educador dialógico é o indivíduo que potencializa o desejo dos educandos em compreender o mundo e intervir na sua própria realidade por meio de uma educação como prática da liberdade. Uma das condições para esse processo ocorra está na escolha dos conteúdos onde estão os saberes que vão contribuir para que haja a pronúncia do seu pensamento. O conteúdo programático organizado pelo educador pode potencializar juntamente com os educandos a problematização das suas realidades de mundo, das condições existências no mundo, do seu olhar aos fenômenos cotidianos, chegar a uma resignificação dos seus conceitos, do olhar sobre si e para com os outros.

Ao se analisar as condições dadas ao educador em sala de aula para que promova essa educação tão almejada, no discurso acima, encontra-se garantidas da LDB 9394/96 as quais compõem as engrenagens da escola nacional. Entre as diretrizes há a obrigação do cumprimento de 75 % dos conteúdos científicos universais, isto é, os saberes que devem ser lecionados em todas as escolas espalhadas pelo território nacional. O desafio do educador, logo, é “tentar encaixar” esses saberes com a realidade em que vive os seus educandos. Mas, a realidade do educador nas instituições disciplinares exige dele primeiramente o controle sobre o comportamento dos alunos, submetê-los a avaliações de rendimento e trabalhar não somente com uma turma, mas, em muitos casos, com mais de 16 turmas e, com no mínimo, 30 educandos em cada sala.

Isso conseqüentemente irá exigir do educador em sala de aula primeiramente a imposição de exigências sobre o “bom comportamento” dos educandos de modo que eles permaneçam em silêncio nas suas carteiras escolares. Silêncio e ordem ambos, mesmo que o educador se esforce para não ser, de uma educação bancária. Nessas condições a palavra do educando é submetida ao respeito à autoridade e a obediência às ordens, disfarçadas de saber científico elaborado e da realização de tarefas, do educador. Entretanto, percebe-se que o ambiente onde o educador irá desenvolver seu trabalho é constituído por uma série de elementos, puramente, antidialógicos. E o papel do professor será o do agente do funcionamento dos processos de subjetividade dos indivíduos, independente do educador ser consciente sobre os processos aos quais está promovendo.

Ao estudar as situações experienciadas pelos participantes dos Movimentos de Cultura Popular Dona Oligarina (ARY, 1963), no Recife, onde Freire realizou e inspirou uma série de trabalhos, identifica-se que as condições para os processos de aprendizagem não se parecem com as garantias da educação formal a qual conhecemos na atualidade. Os educandos não eram obrigados a frequentar as aulas, não havia controle da sua frequência e a sua participação era motivada pelo desejo de aprender a ler e a escrever. As avaliações ocorriam entre os formadores e colaboradores ao analisar o quanto os educandos aprendiam, o quanto a educação mobilizava a curiosidade e o desejo de aprender dos educandos. Não havia avaliações dos educandos e eles possuíam autonomia para avaliar as suas próprias produções. Elas não eram capturadas pelos educadores para retornar depois com uma nota, hábito de uma educação bancária, ou seja, de uma relação pedagógica vertical. Assim, poderiam amadurecer o seu comprometimento com as suas dúvidas, questões e escolhas.

Os programas a serem lecionados eram construídos a partir dos conhecimentos potenciais dos educandos sobre o seu mundo, a sua comunidade. As experiências de vida dos educandos eram os pontos instigadores da curiosidade em aprender. A alfabetização ocorria devido à necessidade de darem-se nomes por meio da palavra escrita e interpretada aos significados aprendidos com as experiências de vida. O que na escola dificilmente ocorre. Já na educação escolar há um coquetel de informações e nomes a serem memorizados pelos educandos. O excesso de informações encobre as possibilidades de se produzir experiências de sensibilização do corpo. As experiências de vida dão lugar ao elixir da informação presentes nos conteúdos dos currículos ou dos conteúdos dos exames vestibulares.

Ao compararmos as exigências dadas ao educador para atuar em sala de aula com as condições aos quais os educadores dos movimentos de cultura popular trabalhavam percebe-se nesses ambientes de aprendizagem uma série de diferenças. O exercício compulsório de tarefas, a obrigação à frequência, obrigação de estar sentado e comportado em uma cadeira escolar esperando ordens para execução de tarefas, o respeito aos superiores, a constante submissão a avaliação das produções dos indivíduos, constituem um ambiente cujas relações entre educando e educação são verticais e insuportáveis a uma prática de liberdade.

Nos espaços disciplinares, como a escola, os saberes adquiridos com as experiências de vida dos educandos estão em desvantagem em relação as exigências do comprimento de tarefas e ensino dos saberes dos currículos escolares. Os discursos de positivação da educação afirmam a necessidade de se falar do passado em busca de um futuro melhor, enquanto isso, em termos de efeito do que acontece na realidade de quem está submerso nesses processos no presente, se desmobiliza as possibilidades de problematizar, atuar e inventar no tempo presente a partir dos conhecimentos de vida dos educandos. As mentes e corpos dos educandos e dos educadores estão distraídas, entretidas e alienadas pela necessidade de informar e de produzir tarefas para preencher o tempo.

As experimentações dos conceitos em ciências naturais dão lugar ao excesso de informação transmitido pelo educador e a serem codificadas e memorizadas pelos educandos. Anulam-se as potencialidades de aprender provocando o corpo a dar atenção às sensações sensoriais (cheiro, sabor, variações de cor e temperatura) cujos conceitos podem provocar. As limitações impostas pelo espaço escolar reduzem a atuação do educador ao ensino no quadro negro, giz e da saliva. Redução da educação a transmissão de conteúdos cujo efeito sobre o corpo do educando e do futuro educador será a fragilização e abalo do movimento estudar e conhecer com vontade.

A redução das potencias de invenção do educador inicia na escola, no local onde irá iniciar a sua formação como educador. O futuro educador, desde a infância em uma escola, estará estrategicamente exposto na instituição escolar ao ensino, não só de conteúdos, mas também aos valores dos adultos, dos professores. O aluno é objeto de produção da escola, esse espaço de clausura e isolamento. As forças da criança, suas rebeldias, suas vontades singulares são a matéria prima da produção de um corpo, de uma personalidade submissa ao que se espera dela e eficiente ao cumprir as tarefas. O corpo do adulto educador será o resultado dos constantes processos de avaliação da infância e de verificação do quanto a criança e o adulto estão se reduzindo e adaptando ao que se espera deles conforme o planejamento do poder central de quem está governando o dispositivo de poder: a educação.

As expressões “ensino” e “avaliação”, tanto na escola como na formação profissional do educador, estão conectadas por especialistas em educação as exigências profissionais de um ideal de educador. Contudo, anos de práticas na educação de surdos permitem-me ver os efeitos dos mecanismos escolares que estão escondidos pelo excesso de discursos de posituação da escola que impedem de enxergar como e de que forma o corpo do educador não da conta da criação de estratégias de educação com crianças surdas ou cegas. Um educador em um curso de formação de professores não da conta da educação de pessoas com necessidades de aprender de um modo diferenciado dos processos de informar, exigir cumprimento de tarefas e avaliar para produzir dados ao sistema.

Ao se questionar “os porquês” desse quadro pode-se dar a dispostos de compreender e estranhar como são gerados esses efeitos e de dar atenção a possíveis liberações desse contexto onde estão mergulhados milhares de educadores pelo país. Deseja-se vazar para fora dessas representações de educação: a necessidade de ensinar, cumprir tarefas e ser avaliado compulsoriamente. Para tanto, para vazar é necessário reconhecer os processos em sala de aula que abalam o corpo do educador de modo a reconhecer no seu dia a dia essas microviolências que penetram o corpo dos educadores em formação.

Como abalar as potencias de um corpo?

Houve um tempo em que o desejo intenso de sair de casa e conhecer outros lugares e outras pessoas tomou conta de mim, um estudante interessado em ser educador. Tais forças tomaram conta dos meus pensamentos, motivações e ações. Desejava deixar a vida em uma cidade do interior e morar em um grande centro urbano. Diariamente as ações se concentravam em arquitetar como e de que forma sairia de casa e iria investir o tempo em um do curso de licenciatura em uma universidade distante de Alegrete/RS. A cidade universitária desejada era Santa Maria/RS. As horas de acordar, estudar, as matérias de estudo, o horário de se alimentar e ir para o cursinho tudo era friamente organizado.

Ao imaginar o futuro cursando uma licenciatura plena havia o interesse em estudar uma série de temas como medicamentos, saúde e alimentação cujos conhecimentos em Bioquímica e Química poderiam ser uteis a solução de problemas cotidianos. A licenciatura escolhida foi o curso de Química.

Antes de frequentar as salas de aula e laboratórios do curso havia a expectativa de que os assuntos e interesses do curso estivesse ligados a investigação dos dilemas da sociedade: poluição nas cidades e da natureza ou a cura de doenças graves do corpo humano. Ao imaginar o quadro de

docentes do Centro de Ciências Naturais e Exatas/UFSM eu esperava conhecer professores, cientistas, químicos e físicos dedicados a proporcionar respostas a inquietantes questões da sociedade. Então, investi muito tempo e esforço ao estudar em casa a fim de conseguir ser aprovado no vestibular e frequentar o curso de Química.

Após frequentar os corredores, as salas de ensino e laboratórios das diversas áreas da Química como os laboratórios de Inorgânica, Análise Quantitativa e Qualitativa fui abalado por uma importante descoberta. A pesquisa e o interesse dos pesquisadores e professores estavam distantes, muito distantes dos temas de estudo visualizados nas imagens criadas em minha mente. Os programas das disciplinas não contemplavam os relevantes temas. Os docentes do curso adequavam os temas de estudo das aulas aos programas das disciplinas.

O efeito de anos submetido a essas práticas separadas das questões vivas de estudo refletia-se na pesquisa realizada por esses docentes. Tanto na pesquisa como em sala de aula os conteúdos e conceitos ensinados não se conectavam com os problemas cotidianos vivenciados, por exemplo, por uma dona de casa, por um electricista, um pedreiro ou por uma criança. Os demais colegas da licenciatura em Química sentiam-se desiludidos com suas expectativas, pois, eles também não se sentiam satisfeitos com os assuntos propostos nas disciplinas. Em termos de possibilidades de estudo em Química eu e os demais acadêmicos em formação no curso de Química Licenciatura Plena acreditavam que se os conteúdos das disciplinas não estavam interessando a todos, a única possibilidade de se estudar e aprender em Química era estudar os programas de ensino ofertados na rede escolar de ensino.

Os programas das disciplinas do curso e os currículos de ensino em Química do Ensino Fundamental e Médio não exibiam ligações com os assuntos de interesse dos educadores. Não sabíamos como estudar e compreender as conexões entre os conceitos de Física e Química ao se refletir, por exemplo, como ocorre a formação da luz: “o que é luz?”. Enquanto percebíamos e debatíamos sobre as injunções entre o desejo de estudar assuntos de interesse individuais e coletivos com os conteúdos do curso, aos poucos, todos os estudantes estavam se adaptando inconscientemente aos rituais e ritmos de ensino nas aulas.

A arquitetura das salas de aula, onde todos eram ensinados, constituía-se por grossas paredes que impediam a todos de ouvir qualquer barulho do lado de fora. As janelas tão altas impossibilitavam alguns colegas de abri-las para a troca de ar na

sala de aula. Eles deveriam levantar e subir nas cadeiras. A atenção de todos estava voltada para o docente e não podia haver distrações, pois ocorria a repreensão pelos colegas ou pelo professor. Todos ficavam em silêncio e só se ouvia a voz do professor.

A cada primeira aula de uma disciplina os rituais se repetiam. Os professores apresentavam-se dizendo seu nome e escreviam quais os conteúdos seriam ensinados; escreviam as referências bibliográficas e agendavam as tão temidas datas das avaliações e do exame e apresentavam as regras das aulas. Os docentes ditavam a todos as principais regras das aulas: permanecer em silêncio; chegar às aulas nos horários determinados e só se pronunciar se o professor permitisse a palavra eram algumas delas. Depois disso, iniciava a aula e logo ocorria o estudo do primeiro capítulo da disciplina no qual iria estar presente na lista de exercícios e depois em alguma avaliação do bimestre.

Os movimentos de estudo dos educadores em formação era orientado pela necessidade de se estudar para realizar avaliações. Os interesses e assuntos de estudo singulares eram deixados de lado, devido o acúmulo diário de conteúdos para estudo. Ao apresentar os conteúdos durante as aulas devia-se estudar e não importava se o educando estava ou não gostando. A cada conteúdo inédito havia a expectativa de estudar algo interessante a todos, mas, logo o grupo de educandos em formação se frustrava e o medo de reprovar e atrasar o curso novamente tornava-se as motivações de estudo. Medo de reprovar e a necessidade de atingir boas notas nas avaliações são as forças mobilizadoras do interesse dos educadores em formação em estudar. O conhecimento aprendido do início ao fim ocorria em processos de conhecer sem vontade.

O medo de ser reprovado nas disciplinas exigia que estudássemos em processos de conhecer sem vontade. Não importava qual o conteúdo ou o seu grau de dificuldade de memorização, mas, importava a necessidade de decorar os enunciados e responder os exercícios de forma correta. Havia a certeza também de que mesmo dominando o conhecimento das disciplinas isso não seria garantia de aprovação do estudante. Estudar diariamente e obter baixo desempenho nas avaliações eram acontecimentos comuns nas disciplinas. Durante a época de divulgação das notas encontravam-se pessoas decepcionadas com seus esforços,

pois, mesmo com muito estudo havia reprovações. Em muitos episódios nos corredores do curso encontravam-se estudantes decepcionados e chorando afirmando:

“como eu sou burro! Eu estudei muito durante dias e tirei essa nota!” “Que vergonha! Veja a nota que tirei!” “Por favor, não olhe minha nota, isso é uma vergonha! Será que sou burro?”.

O tenso clima criado pelas avaliações perpetuava a falta de prazer em estudar. Aprender tornou-se sinônimo de compulsoriedade e tortura do corpo sobre uma carteira escolar. A compulsoriedade dos processos educacionais extrai a espontaneidade do corpo, extrai e imobiliza a capacidade inventiva, capacidade de se afetar pelos acontecimentos e a partir deles gerar movimentos de estudo e investigação de um tema de interesse do indivíduo independentemente dele ser ou não educador. Aos poucos os ritmos e rituais de ensino em sala de aula vão recompondo o corpo. Tais forças fragilizam as vontades desse corpo e ele deixa-se adequar ao comportamento esperado, ele aprende a obedecer às ordens, mesmo que os acontecimentos dentro e fora dos espaços de formação exigissem rebeldia, insubordinação.

Aprende-se a ser dominado e a desejar dominar os outros e conseqüentemente o corpo perde a capacidade de se questionar, fazer perguntas e se movimentar voluntariamente atrás de respostas sem a necessidade de realizar avaliações ou de ser governado a se mover. Programas e avaliações configuram subjetividades, isto é, comportamentos, escolhas, desejos e afetos tornam-se previsíveis e adequados aos desejos do programador.

Se estudar se tornou sinônimo de aprender para ser avaliado, pode-se questionar como e de que forma consegui abri bifurcações desses processos a partir do estudo e estranhamento dessas forças. É possível estudar de um modo liberto das exigências de se estudar para realizar avaliações? É possível estudar liberto de currículos e programas escolares? É possível estudar de modo que o processo de pesquisar, estudar e propor algo para estudo seja composto do início ao fim pelo conhecer com vontade? É possível ter prazer ao estudar? Afinal, “o que é estudar?”

Liberações

O abalo das vontades do educador, desde a sua infância na escola, impossibilita surgir essas questões durante sua formação em uma licenciatura. Seis anos de convívio em sala de aula, laboratórios e corredores do curso de Química Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) foram suficientes para constatar essa realidade. Ao se visualizar o modo como os educadores em formação dos cursos do Centro de Ciências Naturais Exatas (UFSM) se envolvem com os temas de estudo nas disciplinas, identifica-se que aprender se reduziu a acumular e memorizar informações a fim de superar as dificuldades em atingir as notas mínimas para aprovação em provas e exames. Na atualidade, a garantia de que um profissional está apto a desenvolver suas atividades em educação é realizar provas.

Nos cursos de formação de educadores do Centro de Ciências Naturais e Exatas a ação de estudar é movida pelo medo de reprovar na disciplina. Se caso o educando estudar e não dar conta de superar o mínimo para aprovação nas avaliações durante o semestre, o educando em formação deve “estudar” para superar os cinco pontos necessários à aprovação nos exames. Assim, o ambiente como a sala de aula, que em nome do ensino de conteúdos essenciais, exige-se obediência, recompensa e punição do educando instala no corpo o mecanismo de adaptação da subjetividade do educador aos programas das disciplinas e a adequação do corpo ao que se espera dele.

A avaliação tem como efeito a intervenção no subjetivo do educador. O educador perde a capacidade de avaliar sua produção devido a adequação das suas respostas e comportamentos a aquilo que interessa ao avaliador. Quem é avaliado não é escutado, este somente tem voz se o que ele falar for contribuir para que obedeça e se reduza cada vez mais. Em um curso de formação de educadores o sujeito está sendo avaliado constantemente e as suas singularidades são tombadas pela necessidade de se comparar a uma representação: o educador de Química. O corpo do educador na atualidade é o corpo mais adaptado ao exercício de abalar as potências e forças dos outros: dos educandos. Estudar pelo prazer de se envolver em processos movidos do “início ao fim por um conhecer com vontade” (STIRNER, 2000, p. 74) soa estranhamente na atualidade. Acostumamos a estar submetidos a

situações de aprendizagem que o desejo e a vontade de aprender são descartados em nome da necessidade de se realizar tarefas para preencher o tempo.

O prazer em estudar sem ser avaliado ou de “estudar sem ter sua produção capturada e devolvida com uma nota” (CORRÊA, 2006) são processos desconhecidos pelos educadores em formação nos cursos de licenciatura e também pelos educadores que atuam na rede de ensino escolar espalhada pelo território nacional. Quando o prazer do educador está submetido ao acúmulo de informações através do ensino em processos movidos pelo aprender sem vontade, uma série de questões vivas e inquietantes presentes no corpo do educador deixam de ser provocadas e nesse caldo dilui-se o prazer de se envolver com essas questões. Questões como: “o que é escola?”; “por que não conseguimos criar estratégias em educação de surdos?”; “o que é currículo essencial?”; “os conteúdos essenciais são essenciais para quem?” “por que ensinar Química ou Ciências?”. “O que eu desejo estudar?”. São evitadas ou simplesmente não surgem. Pois essas perguntas são realizadas por sujeitos que conseguiram vazar do dispositivo de educação.

As problematizações citadas acima surgiram conforme ocorria o movimentos de estudos realizados nos encontros e debates no Laboratório de Educação em Ciências e Química. As práticas na realização de oficinas (CORREA, 2000 & 2006) nos projetos de extensão e estágios realizados na escola de surdos possibilitaram conhecer e enfrentar questões únicas surgidas na medida em que ocorria a criação de estratégias em educação de surdos.

A produção das estratégias envolveu os seguintes temas e/ou conceitos: a constituição dos cheiros; das moléculas; da luz; constituição das cores; a fermentação; noções de medidas e escalas; frações matemáticas; densidades dos materiais; fisiologia visual e olfativa; diferenças entre calor e temperatura; rede de distribuição de água e esgoto da cidade de Santa Maria/RS; ciclo da água; entre outros assuntos. Nessas atividades, houve a edição de vídeos sobre como as moléculas sensibilizam o bulbo olfativo e o sistema nervoso; energia cinética das moléculas de água dentro de uma panela de pressão; movimentação dos elétrons ao redor do núcleo; quantização dos níveis e sub-níveis de energia cujo efeito produz a luz. Além disso, ocorreu a confecção de materiais em sala de aula com os educandos, como o “Prisma em caixa de pasta de dente” a fim de separar as cores

da luz; “câmara escura” representando como as imagens são produzidas no fundo do globo ocular, entre outros materiais. Contudo, essas ações fluíram a partir do momento que cada vez mais se investiu em estudar o que são *oficinas* (CORREA, 2000 e 2006). Compreender em termos de práticas o modo como o movimento de estudo de um tema, a sua investigação e apresentação, em termos de estratégias, de uma oficina ainda é um processo difícil de se realizar.

Anos, anos e anos submetido a processos de conhecer sem vontade, de estudar para realizar provas, estudar para ensinar e estudar para ser ensinado penetram a carne do educador e molda uma subjetividade, um modo de olhar pra si. A necessidade de ensinar os conteúdos essenciais dos programas curriculares estava penetrada no corpo do educador que desejava estudar e propor ações outras em educação. Contudo, por mais que houvesse esforços isso não ocorria. Pois, as práticas pedagógicas escolarizantes produzem o corpo do estudante e um corpo de educador na perspectiva da falta. Na perspectiva da falta, o corpo é um espaço vazio que deve ser preenchido pelos saberes componentes dos programas curriculares das disciplinas escolares. Na escola e na formação profissional do educador esses processos funcionavam de uma forma tão intensa que o encontro entre o oficineiro e a sua questão viva não ocorria. A educação escolarizante reduzida a ensinar, memorizar informações e a fazer avaliações penetra no corpo e produz um modo de mover-se a educação: ensinar e aprender.

O corpo submisso e produtivo do educador não se move em práticas inquietantes de desejo e vontade de se envolver e propor para o mundo uma questão viva, própria, singular do estudante. As práticas escolarizantes criaram um muro que impedia a subjetividade do educador de criar e propor ações pedagógicas livres das figuras de aluno e professor, livres da obrigatoriedade de ensinar e ser ensinado. O estudo das oficinas exigiu outro movimento do corpo que até então era completamente desconhecido e estranho: estudar e sentir o prazer do corpo em se envolver com uma questão de estudo.

As figuras enraizadas de educador e de aluno em uma oficina devem dissolver-se e se tornar apenas alguém interessado em uma questão de estudo. O estudante ao se dedicar na investigação e estudar a sua questão percebe que estudar passa a ser uma ação que permite ao oficineiro descobrir e acreditar nas

suas próprias capacidades. Expandir possibilidades e envolver-se em processos que o conhecer com vontade esteja latente, quente, fervendo e alimentando o corpo e isso se estende até o corpo do educador. Falo, então, das minhas experiências na produção de oficinas: “O que é o olfato?” e “Ilusões em 3D, afinal, como se vê?”.

A questão de estudo doicineiro é um encontro entre as potencias do seu inquieto corpo com o mundo. Oicineiro compreende que as práticas educacionais “não ocorre somente na escola” (FREIRE, 1989, p. 33). Oicineiro ao se envolver com sua questão aprende que “estudar é uma atitude séria e curiosa” (FREIRE, 1989, p. 33). Estudar é movimento do corpo e do pensamento e esse movimento aciona todos os sentidos - paladar, olfato, tato, audição, visão - e sensações - É doce? É amargo? É quente? É frio? Faz barulho? - estimuladas durante a compreensão de um conceito. Assim, experimentam-se os conceitos e as questões surgem com o movimento de estudo.

Ao escolher um tema e elaborar as estratégias de aprendizagem, ambos são livres de qualquer exigência em se desenvolver conteúdos cujos únicos fins básicos sejam exames ou concursos vestibulares. Oicineiro possui autonomia ao escolher um tema, suas estratégias e seus materiais a fim de que, com simplicidade e sensibilização dos sentidos, haja condições ao surgimento de um conceito.

A partir desses movimentos de estudo foi proposto a um grupo de estudantes surdos uma oficina sobre como ocorre a estimulação olfativa: “O que é o olfato?”.

A oficina proposta foi inspirada em um “projeto anterior” (BARAZZUTTI; SILVA; CORRÊA, 2004) realizado no Laboratório de Educação em Ciências e Química (CE/UFSM) e visava à criação de estratégias na educação em Ciências Naturais com surdos. Contudo, havia na pesquisa a criação de materiais visuais a fim de que houvesse uma atenção maior para a compreensão do sistema olfativo.

As atividades propostas instigaram os participantes a conhecer a níveis moleculares como ocorre a estimulação olfativa. Entretanto, a comunicação entre os participantes da oficina ocorria através da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e não havia sinais para uma série de palavras em Química. Essa realidade incentivou a investigar outra questão: “como apresentar um conceito que - no caso dessa oficina, a expressão “moléculas” - não há sinal em LIBRAS?”

A partir da questão “o que é o olfato?” decidi estudar o que são os cheiros e, logo, reconheci que o tema potencializaria uma variedade de conceitos químicos e biológicos como, por exemplo: moléculas, estrutura molecular, energia, nervos olfativos, bulbo olfativo, córtex cerebral. As investigações e estudos da pesquisa moveram-se em conhecer como são constituídas as fragrâncias e quais mecanismos fisiológicos são acionados ao ocorrer a estimulação olfativa.

Durante a pesquisa sobre a questão “o que é o olfato?” descobriu-se que as sensações olfativas são resultado da interação das moléculas com as células nervosas neurorreceptora localizados nos pêlos olfativos, no interior do nariz, e que ao transmitir os sinais elétricos por meio do bulbo olfativo ocorre o estímulo de determinadas regiões cerebrais, como a memória olfativa que conseqüentemente desencadeia como resposta, uma determinada lembrança. A compreensão do fenômeno acionou outras duas questões relativas a comunicação com os surdos: “como apresentar as estruturas moleculares, se não há sinais para a palavra molécula?”

A oficina e seus encontros

O primeiro encontro realizado no laboratório da escola foi aceso um incenso a fim de que seu cheiro se espalhasse pelo laboratório e os educandos perceberam a presença da fragrância. Com a questão “como você consegue sentir o cheiro do incenso?”.

O intuito da atividade foi investigar quais concepções os educandos possuem sobre o fenômeno investigado. Os educandos não demoraram a responder e cada indivíduo apresentou seu ponto de vista: “O cheiro entra pelo nariz!” “A fumaça é igual ao cheiro!” “Não sei!” “O cheiro se espalha no ar!”.

As respostas dos participantes, em nenhum momento, trataram o tamanho ou o que pode constituir a fumaça ou usar palavras que lembrassem partículas. Na atividade seguinte foi proposta aos participantes a identificação dos aromas de cinco tubos de ensaio plenamente vedados e com um determinado cheiro no seu interior (café, perfume, baunilha, álcool e naftalina). A identificação desses aromas ocorreria somente se o educando aproximasse os tubos de ensaio próximos ao nariz. Pedi aos participantes que tentassem identificar os materiais presentes em cada tubo. Após pegar os tubos de ensaio e identificar as substâncias, os participantes afirmavam o que havia no interior dos tubos. Nesse exercício diversas respostas surgiram: “esse é café!” “esse é perfume!” “esse não é café!” “esse é um que é veneno para rato!” “esse é álcool!” “eu não senti nada nesse tubo!”.

O oficinairo questionou aos participantes: “como você consegue identificar os cheiros nos tubos de ensaio?” “Você consegue ver o que está sensibilizando seu nariz?”.

Um silêncio tomou conta do Laboratório de Ciências da Escola. Os participantes ficaram pensativos e concentrados olhando para o chão do laboratório a fim de uma possível resposta para o problema. Um deles desistiu e ficou curioso observando as reações dos demais colegas de oficina.

Uma participante da oficina relatou em Língua Portuguesa e em Língua de Sinais: “quando meu marido aça um churrasco, a forma que o cheiro da carne chega ao meu nariz é da mesma forma que os cheiros desses materiais chegam ao seu nariz!”.

A resposta dela estimulou os outros quatro participantes a responder. Outro colega de oficina afirmou: “o cheiro vem e entra no nariz!” Com isso, mais uma questão surgiu: se não enxergamos, o que é o cheiro?

Um participante decidiu ir embora. Contudo os quatro indivíduos restantes seguiram participando das atividades. Um dos meninos que permaneceu olhou para o oficinairo e questionou: “Você não vai fazer nada?” O oficinairo afirmou que a oficina era livre e o importante era permanecer se desejasse aprender. A oficina era realizada em horário inverso ao da sala de aula e não havia a obrigação deles permanecerem nas atividades. O que importava nas situações era o desejo deles aprender e fazer questões, dar opiniões e se manifestar da forma como desejassem. Após a resposta do oficinairo, surgiu uma afirmação sobre a questão “o que é o cheiro?”:

“É o ar entrando no nariz!”, “é o ar voando por aí!” Afirmou um dos participantes.

O oficinairo propôs outra pergunta: “podemos ver os cheiros?”

“Sim, o cheiro da fumaça!” Afirmou outro educando. E o educador questionou: “e os do tubo de ensaio?” “Por que não conseguimos ver a fumaça?”.

Novamente o silêncio tomou conta da sala de aula e um estudante afirmou: “Que difícil, nunca pensei nisso! Gosto de usar perfumes, mas nunca parei para pensar como eu sinto-os?”. O som dos surdos era constante, muitas vezes eles riam, movimentavam-se nas cadeiras, levantavam para tocar nos tubos de ensaio e passavam entre si. Havia uma espontaneidade nas ações deles e uma atenção ao que estava ocorrendo.

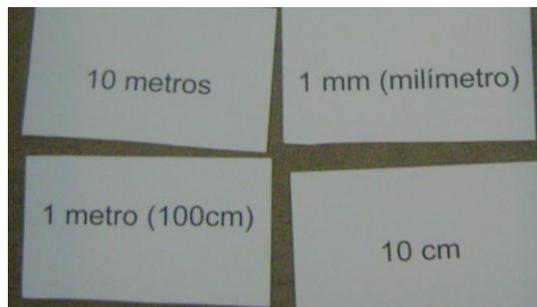
O passo seguinte coube ao oficinairo a realizar. Iniciou-se a sistematização dos conhecimentos dos participantes através da realização de tarefas que sustentariam um conjunto de conceitos e conhecimentos, a fim de significar as expressões científicas, até então desconhecidas pelos participantes.

As expressões como moléculas; estrutura molecular; movimentação molecular; pêlos olfativos; neurorreceptores; bulbo olfativo; córtex cerebral; constituem o coquetel de expressões sem sinais em LIBRAS, mas elas iam surgindo durante as atividades.

Na quadra de esportes o oficinairo pediu para que cada indivíduo mostrasse através de passos as medidas equivalentes a 10 metros; 5 metros; 1 metro; 50 centímetros; 10 centímetros; e 1 milímetro. Todos os participantes demonstravam através de passos no chão o que compreendiam,

por exemplo, ser 10 metros. Primeiro um apresentava o que compreendia ser 10 metros, depois outro participante demonstrava conforme seu critério qual era a distância de um lugar ao outro. Depois disso que todos os quatro participantes demonstravam sua compreensão, o oficinairo usava uma fita métrica e realizava as medições. A cada medida o oficinairo pedia exemplos de objetos que mediam 10 metros; 5 metros até chegarmos a 1 milímetro.

Mais uma pergunta surgia no encontro: “você conhece algum objeto com 10 metros?”; “carro!”, “uma casa!”, “camionete do professor de educação física!”, “a frente da escola!”, “a goleira da quadra de futsal!”. A cada distância descoberta, colocávamos uma cartela com seu respectivo valor de referência (os modelos estão logo a baixo).



“cartões confeccionados”.

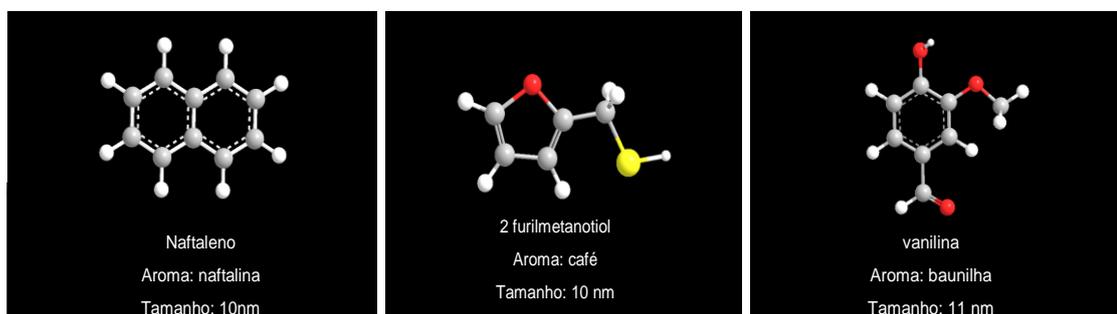
Ao chegar a um milímetro o oficinairo pediu para que eles procurassem objetos menores que esse valor. Os educandos trouxeram, principalmente, pedras. E mais uma questão surgiu: “você conhecem algum objeto menor que 1 milímetro?”. Não houve resposta. Outra questão surgiu: “qual o tamanho de um gato?”. A questão foi respondida por todos: “10 cm!”, “35 cm!”, “15 cm!”, “5 cm!”.

Uma imagem foi exibida com a foto de um gato preto sendo picado por uma pulga. Todos os participantes se concentraram com muita seriedade na imagem e logo as mãos e braços de cada participante exibiam a sua concepção do que era o seu tamanho real do felino: “20 centímetros!”. Mais uma questão: “qual o tamanho de uma pulga?”. Os participantes responderam: “menor que 1 cm!”.

Ok! A resposta gerou outra questão: “qual o tamanho do olho de uma pulga?” “é menor ou maior que 1 milímetro?”. A resposta foi rápida: “é menor!” Todos concordaram com o colega, e mais uma questão surge: “qual o tamanho do olho da pulga?”.

Os participantes não sabiam responder a questão. Mas, um dos participantes afirmou que imagina haver no ar algo menor, algo impossível de ver e que poderia ser a razão dele ficar doente com resfriado. A fala do rapaz inspirou a concepção de que há objetos ou seres no mundo menor do que 1 milímetro. O conhecimento potencializou corporificar e explorar ainda mais outros exemplos de seres e objetos existentes em escalas e medidas exponencialmente menores do que o olho da pulga. A cada imagem exibida nos slides do computador havia a comparação com o tamanho do olho da pulga e, logo após, as imagens exibiam as interações moleculares.

No computador foi exibida a representação das estruturas moleculares dos aromas de café, naftalina e de baunilha, presentes nos tubos de ensaio.



Créditos das Imagens em: BARAZZUTTI V.; SILVA A.J. P.; CORRÊA G. C. Interações entre surdos e educadores em formação: as transformações em Ciências Naturais na perspectiva da Leitura de Mundo. In: XII Encontro Nacional de Educação em Química; 2004, Goiânia. Anais. GOIANIA, ENEQ, 2004.

O oficinairo questionou: “você conhece essas imagens?” Os participantes afirmaram que nunca viram essas estruturas. Oficinairo pediu aos participantes que observassem as formas (cíclica, mista e aberta), os átomos (carbono, hidrogênio e oxigênio) e a natureza das ligações entre os átomos provocavam as diversificadas sensações. Essas estruturas são tão pequenas que sensibilizam os pêlos sensórios presentes no interior do nariz de cada um deles.

Em um segundo encontro na semana seguinte. Três participantes estavam presentes durante uma tarde no Laboratório da Escola. As atividades iniciaram com um experimento. O oficinairo usou um béquer, um pano seco e água em estado sólido. O oficinairo secou o béquer e pediu aos três participantes que fizessem o mesmo. Após todos ajudarem a secar e observar que não havia gotas de água ao redor das paredes externas do béquer, o oficinairo adicionou água da torneira e pediu para que os participantes observassem o que ocorreu no lado exterior do béquer.

Todos observaram e perceberam que não havia gotas de água. Novamente todos secaram o artefato e observaram se realmente estava seco. Agora, com água na forma de gelo, eles observaram que as gotas de água começaram a aparecer no lado exterior do béquer. Todos os participantes pegaram o béquer e passaram o dedo na gelada e molhada parede do copo. Percebendo, então, que eles ainda estavam surpresos o oficinairo questionou: “se as gotas de água não saíram do lado interior para o exterior do béquer, como as gotas de água se formaram na parede do vidro?”.

Um dos participantes identificou que os objetos (estruturas moleculares) eram muito menores do que 1 milímetro e que isso poderia provocar a sensação olfativa, porém, não havia sinais em LIBRAS para ele expressar o que era essas partículas, ou seja, não havia representação em língua

de sinais para a palavra “moléculas”. Então, o menino ficou pensativo e criou uma estratégia. Para expressar o que observou, ele representou o fenômeno através de uma contextualização.

Ele relatou que quando via o vidro, as gotas de água ao redor apareciam devido à aproximação de “milhares de pontinhos espalhados pelo ar”. Ele afirmou que os pontinhos no ar começavam a se aproximar lentamente e depois de um tempo, quando milhares de pontinhos se misturavam, era ser observado sem precisar de microscópio a formação de gotas de água ao redor das paredes exteriores do béquer. Como não havia sinal em LIBRAS para representar a palavra “molécula”, ele afirmou através da língua de sinais algo que pode ser chamado de “pontinhos”.

Os pontinhos espalhados pelo ar representam o que nos acostumamos a chamar de “moléculas”. Desse modo, através da contextualização, ficou evidente que o participante percebeu haver “objetos” muito menores do que ele e seus colegas imaginavam e as sensações olfativas derivavam da interação dessas moléculas com os pêlos do nariz. Uma colega afirmou que os diversos cheiros, como o churrasco ou as flatulências são produzidos devidos o contato dos “pontinhos” com o interior do nariz.

O trabalho com a educação de surdos exibiu o quanto a educação escolar se reduziu ao cumprimento puro de tarefas em situações compulsórias de ensino. As dificuldades na educação de surdos provocaram-me a visualizar os processos e efeitos produzidos diariamente no corpo do educador durante os anos de escolarização. A capacidade de refletir sobre como propor ações, criar provocações inquietantes de estudo e criar situações de encontro com as questões de estudo com surdos eram movimentos inimagináveis até então.

A falta de sinais em LIBRAS para os conceitos estudados não impediu de ocorrer a experimentação dos conceitos e com eles descobrir as possibilidades que os conceitos possuem em práticas tornou-se uma necessidade nos encontros com os participantes de oficinas. Isso também se irradiou nas aulas com os educandos. Tanto nas oficinas - “O que é olfato?” - como nas aulas – “as folhas” - cada vez mais, conscientizava-me de que a repetição de sinais ou a criação de sinais para palavras que não eram representas em LIBRAS não contribuía para a aprendizagem de um fenômeno. Pois, os sinais eram apenas mãos movimentando-se no ar, sem significação, eram sinais mortos.

Há o mito de que se os sujeitos conhecerem os sinais, eles naturalmente vão aprender. Contudo, essa concepção é fortalecida devido anos de processos de aprendizagem marcados pela memorização de fórmulas e expressões que na educação em ciências naturais está escorada no cumprimento de currículos para preparação dos educandos a vestibulares ou concursos públicos e que, conseqüentemente, desqualifica ou captura as possibilidades ou as potencialidades das experimentações diretas dos conceitos e fenômenos químicos, físicos e biológicos. Não haver sinais em LIBRAS nas aulas ou oficinas não era problema. Pois, o fato de não haver sinais em LIBRAS era a oportunidade de experimentar os conceitos em educação em Ciências a partir do conhecer com vontade de educandos e do educando. Na educação com surdos uma nova expressão em língua de sinais somente tem sentido ser criada, se esse novo sinal for resultado de um processo de contextualização, experimentação, enfim, ser o resultado em processo do encontro deles com o conceito o qual desejam estudar.

Conclusões

As oficinas e o conhecer com vontade

As manhãs e noites frias em sala de aula durante as práticas em educação realizadas no estágio e com os projetos com os surdos ainda estão na memória. Ao lembrar dos calafrios e das sensações surgidas durante esses encontros, elas acionavam uma série de questões que surgiam na medida em que havia o convívio com os educandos, com a criação de estratégias de educação e suas ações diretas em sala de aula. O desejo de estar com os surdos e acreditar na proposta do trabalho em educação de surdos, onde se visava criar estratégias em educação, criou em meu corpo uma série de agonias na medida em que essas questões se acumulavam. A cada questão era necessário fazer escolhas. Com elas eu sabia o que não desejava mais, mas não sabia para onde ir. Desejava um caminho seguro para encontrar minhas respostas, referências de práticas anteriores efetivas de educação de surdos. Sem referências. Sentia-me no interior de uma escuridão intensa, onde eu não conseguia enxergar dois palmos a minha frente para qualquer direção que eu decidisse visualizar.

Os problemas encontrados em termos de estratégias em educação no estágio e com as oficinas passaram a significar a oportunidade de se estudar e aprender algo até então desconhecido. Essa reflexão foi a “lanterna” perdida que encontrei no chão. A lanterna permitiu visualizar alguns sinais no chão. Eles eram pés, os meus pés andando em círculos. Percebi que já havia dado alguns passos. Mas, seguia sem ver onde iria parar. Percorrer um território inédito na educação em Ciências Exatas provocava a sensação em meu corpo estava sobre uma folha em branco. Ao dar alguns passos vou riscando o chão. O desenho é motivado pelas intensidades dos encontros e das reflexões que surgiam com as questões que encontrava em sala de aula e durante o exercício de estudar para ensinar. Os traços desenhados estavam sem uma direção, sem um norte a seguir. Mas, não bastava ficar parado, era necessário seguir. Para onde? Ao fazer o exercício de lembrar dos planejamentos e dos encontros com os educandos na Escola Estadual de Educação Especial Doutor Reinaldo Fernando Coser, as provocações realizadas para criar situações de interesse de estudo com os surdos estão gravadas na memória. Os encontros.

Os encontros era o lugar a seguir. Acreditar nas intensidades em jogo em um encontro permitiu-me acreditar no diálogo, nas conversas, e com elas fazer brincadeiras, em outros momentos falar sério, de se aprender, de aprofundar conhecimentos até então desqualificados pelas tradicionais necessidades de dar aulas. Os conhecimentos dos indivíduos se tornaram fundamentais para refletir sobre as práticas em educação. O movimento de conhecer com vontade e de experimentação de questões vivas de estudo se tornou o corpo do educador. O movimento de estudar a partir de um conhecer com vontade “um espírito que constrói seu próprio corpo” (STIRNER, 2001, p. 74). Pois, não bastava o domínio da Língua Brasileira de Sinais. Era necessário algo a mais do que aprender o idioma dos surdos a fim de responder a inquietante questão: “como apresentar um fenômeno físico, químico ou biológico se não há expressões ou sinais em LIBRAS para isso?” .

A necessidade de responder essa questão tomou conta do movimento de estudo e pesquisa do educador, pois, em sala de aula, o educador estava cansado de ensinar e os educandos cansados de memorizar assuntos desvinculados das vontades e interesses. As aulas exibiam a necessidade de um movimento de ruptura. Ir à contramão do cumprimento puro de tarefas e da transmissão de conhecimento tornou-se um imperativo do trabalho com os educandos surdos. A promessa de que o estudo e aprofundamento dos conhecimentos sobre a LIBRAS eram suficientes para que o educador conseguisse propor e desenvolver temas de estudo não ocorria nas aulas de Ciências. Os educandos não aprendiam os conceitos somente através da língua de sinais. E os conhecimentos apresentados em livros didáticos não sensibilizavam os educandos a perceber onde o saber aprendido estava no cotidiano deles. A educação e os materiais de estudo em Ciências Exatas tornaram-se um campo de organização e sistematização de enunciados constituídos por expressões científicas sem significados concretos para os indivíduos e sem relações com as experiências de vida dos educandos. A cada questão encontrada, um movimento foi realizado. Passos foram dados no chão e eles chegaram até a(s) oficina(s).

A oficina (CORRÊA, 2000 & 2006) é resultado do estudo do oficineiro. O tema investigado pode ser qualquer um. Assim, abre-se um horizonte de possibilidades para o estudo de uma questão ou de um conceito de qualquer área do

conhecimento, independentemente da área de formação do oficineiro. Isso ocorre desde que esse estudo seja motivado por um *conhecer com vontade* (STIRNER, 2001, p. 74) do oficineiro.

O estudo de um tema ocorre na perspectiva de se compreender a questão que desencadeia o funcionamento de um fenômeno, ou seja, na busca de questões cujas respostas propiciem um olhar para e/ou sobre “o todo”. Olhar o qual é resultante do comprometimento do oficineiro com o seu problema. O estudo/investigação de um tema ocorre desde o processo de *aprender seja do início ao seu fim* (STIRNER, 2001, p. 85) movido por um conhecer com vontade.

Pode-se afirmar que a investigação parte de uma questão simples, como as perguntas realizadas por uma criança motivada pela sua curiosidade em achar respostas para suas inquietantes questões, como, por exemplo: “o que é visão?” “o que é paz?” “o que é força?” “o que é cor?”.

Os encontros para a realização da oficina podem ocorrer na escola em espaços alternativos aos horários das aulas, mas também em locais não escolarizantes, não formais, como uma praça, uma rua ou um parque ou um centro de cultura, ou seja, para bem longe das *exigências compulsórias* (CORRÊA, 2006) escolares. Nesses encontros/reuniões a palavra do participante é ativa. Funciona também como desencadeadora de novas rotas à compreensão de outros conceitos relacionados com o tema investigado.

O movimento do corpo da oficina se dá por esses pensamentos ou brechas abertas pelas problematizações, instigadoras da condução e organização das idéias colhidas a partir das experiências e *conhecimentos de mundo* (FREIRE, 1971) dos participantes. Na oficina, o oficineiro também aprende com os participantes provocando, assim, a troca e a circulação de saberes nessas aberturas *dialógicas* (FREIRE, 1983). A construção e o desenvolvimento de uma oficina envolvem, então, aberturas potencializadoras do diálogo entre todos os sujeitos envolvidos, tanto na organização dela como na participação nos encontros. As experiências com oficinas abriram espaços para o *devenir* (GUATARRI, 2005, pp. 52 e 53), um devir-criança em meu corpo.

Alguém que se deixa afetar pelas intensidades dos encontros e que compõe a realidade traduzindo ela de várias formas, entre elas, propondo questões: “o que é paz?”; “o que é humano?”; “o que é alegria?”; “o que é desejo?”; “o que é vontade?” Esse processo afetou o trabalho como educador de surdos: “o que é estômago?”; “o que é cabelo?”; “o que é luz?”; “o que é velocidade?”; “o que é olho?”. São algumas das questões propostas nas aulas de Ciências. Além de um prazer em estudar, as oficinas despertaram o desejo de experimentar e descobrir as possibilidades que os conceitos possuem em situações práticas nos encontros com os educandos surdos.

A oficina abre caminho para o processo de autoformação. A autoformação é aquilo que se aprende consigo, através das próprias possibilidades e capacidades. Pode-se ter ajuda dos outros desde que essa contribuição venha de encontro à expansão das forças que já estavam se movimentando. A autoformação vaza para fora da representação de que a educação deve ocorrer e ser restrita a espaços únicos, fechados em si mesmos. O oficinheiro aprende que toda a realidade educa, toda a vida educa e a educação não é boa e nem má. A educação em si é um processo que penetra em toda a vida, na essência do corpo e move suas forças e potencialidades reduzindo-a ou expandindo-a.

Ao visualizar lá no início os primeiros dias nos estágios, depois nos projetos e agora como educador da escola de surdos vejo que os anos de experiências na educação de surdos e com as oficinas - “O que olfato?”; “A luz e as coisas”; “Ilusões em 3D, afinal, como se vê?”; “As cores das sombras” - aprendi a dissolver no meu corpo das figuras de professor e aluno, dissolver as ações de ensinar e aprender, em nome do que se pode gerar nos encontros entre eu e as pessoas que estão interessadas no que desejo propor ou buscar criar condições para que nesses encontros esteja presente a vontade de aprender de todos.

O trabalho em sala de aula na educação de surdos foi afetado pelos movimentos de estudo das oficinas, a alegria dos encontros, o modo como o oficinheiro se deixar levar e afetar pelos saberes seus em interação com a dos outros e que conduz as aulas e o acionamento dos conceitos - independentes das pessoas serem crianças, adultos, idosos, filho do capitão do exercito, professores, maridos, maridas, filhos, filhas, vadios, vadia, sadios etc. Os saberes gerados nas falas dos participantes presentes nos encontros como potencia de aprofundamento do estudo.

Tanto nas aulas como nas oficinas não se estão interessados em criar identidades - os cultos dos incultos, os superiores dos inferiores, os homens das mulheres, as crianças dos jovens, o mestre e o aprendiz - mas, o trabalho em educação está interessado em dissolver figuras e dar atenção ao que cada indivíduo pode mover e potencializar em termos de estudo e desejo. Isso ocorre na medida em que os indivíduos se deixam afetar pelos fluxos abertos pelo interesse de estudar uma questão comum. Interesse em se deixar levar pela circulação de saberes e atenção ao que as forças geradas nos encontros podem produzir em si, no seu próprio corpo.

A universalização da educação no Brasil trouxe consigo a obrigatoriedade de crianças e jovens estarem em sala de aula. A compulsoriedade do ensino e a necessidade de realizar avaliações efetivou sobre os corpos a fragilização do seu conhecer com vontade. Com a escolarização deixamos de dar atenção aos “assuntos que nos interessam e eles passaram a ser estranhos” (STIRNER, 2001, p. 67). Esse processo é movido pelo abalo subjetivo que as avaliações produzem nos corpos. Desaprendemos com as avaliações a escolher e desenvolver nossas próprias autocríticas e a amadurecer com elas, pois, em sala de aula as “nossas produções são tomadas de nossas mãos e retornam a elas com um valor, uma nota” (CORREA & PREVE, 211, p. 2011) e conforme esses valores e critérios vamos nos ajustando ao que se espera de nós. Ajustamo-nos, durante anos, a uma carteira escolar, com ela fazemos tarefas e memorizamos compulsoriamente uma série de informações desconectadas com nossos interesses e questões vivas de estudo. Nesses rituais cotidianos os anos de escolarização vão produzir um corpo: o cidadão. Desaprendemos com a escolarização a dar atenção ao que sentimos, a expressar o que sentimos e de dar atenção as “nossas próprias necessidades” (STIRNER, 2001, p. 67) de desejo e vontade que com a escolarização são desqualificadas em nome da necessidade de se formar o cidadão.

As engrenagens da escolarização - avaliação, currículos, espaços únicos de ensino, relação tempo e atividade, certificação - estão em sala de aula, seja nas escolas, seja nos cursos de formação de educadores. O corpo do educador torna-se o principal alvo das engrenagens escolarizantes, pois, é o corpo que está a muito mais tempo no interior dessa maquinaria. Seu corpo é o objeto a ser moldado e adaptado. Pode-se então afirmar que anos de escolarização vão promover no corpo do educador o esquecimento de si: o esquecimento dos seus desejos e vontades de

estudar questões suas. Desde a escola até a certificação em um curso de formação profissional de educadores o corpo está se movendo em processos educacionais que o visualizam na perspectiva da falta. A falta de leitura, a falta de conhecimento, a falta de educação são as tantas expressões usadas para justificar a necessidade de se adequar um corpo a uma cadeira e enche-lo diariamente de informações. Um corpo e uma mente constantemente ocupados no exercício compulsório de realizar tarefas têm as suas vontades e desejos esquecidos. Aprendemos a desqualificar as nossas vontades.

Hoje, posso compreender por que uma questão tão generosa com a vida soa tão estranhamente no corpo do educador.

“se você não tivesse que prestar contas a ninguém, nem ensinar a ninguém, se pudesse nem mesmo levar em conta a área de formação e nem dar conta de algum objetivo, o que você gostaria de estudar?” (CORREA & PREVE, 2011, p. 201)

Uma pergunta como essa é inesperada. Uma resposta tão difícil de responder. Ao iniciar a pesquisa sobre oficinas no Laboratório de Educação em Ciências e Química (CE/UFSM) o estudo havia um estranhamento sobre porque investir em praticas de conhecer com vontade. As figuras de professor bonzinho e aluno bonzinho, mestre e discípulo estavam tão penetradas no corpo que inicialmente os estudos do “professor bonzinho” visavam buscar temas que ensinassem alunos a vencer o vestibular. A figura de professor persistia nos estudos. O estudo estava entrelaçado com o desejo de ensinar e o movimento de estudo só acontecia se houvesse o desejo de ensinar. Isso fez escolher muitos temas de estudo e logo desistir de estudá-los. Abri televisores, rádios, fios elétricos, materiais sobre o funcionamento de hidrelétricas, e em pouco tempo novamente desistia. A cada tema, logo, movimenta-me durante o estudo a procurar conceitos necessários a preparação de vestibulares. O professor bonzinho persistia.

Isso, pois, a subjetividade moldada pela escolarização impedia o corpo de se movimentar em processos de estudo que o tema de estudo fosse algo a partir dos desejos do corpo. Havia um muro que me impedia de visualizar em práticas um movimento de estudo liberto da necessidade de estudar. O “muro” é construído pelo efeito de anos de imobilização em uma carteira escolar, somado a constantes processos de aprender sem vontade e de avaliação produziram em mim e em todos

dos educadores que não dão conta de refletir sobre possíveis estratégias de educação com surdos, cegos e demais especificidades.

“se pensarmos a imobilização em termos individuais o problema não apreça na sua devida dimensão. É preciso imaginar ao lado de alguém fixado a uma carteira escolar a ouvir, por mínimo quatro horas diárias, conteúdos eleitos para a sua formação, um outro individuo, mais outro, mais outro, ..., até formar uma turma. Ao lado dessa turma, umas formando uma escola. Nas vizinhanças, outra escola, e mais outra, ..., até formar o conjunto de escolas de uma cidade”.(CORREA & PREVE, 2011, p. 187)

A escolarização afeta a todas as crianças e jovens. A formação do educador inicia nos seus primeiros dias nas séries iniciais escolares e se estende até o futuro educador concluir o Ensino Médio e seguir por mais alguns anos em um Curso de Formação Profissional de Educadores. Anos e anos recebendo informações através de situações de ensino produz como efeito a crença na falta, isto é, o corpo está vazio e o ensino irá preenchê-lo de saberes necessários a sua formação. A falta tem como um dos efeitos a separação em nossos corpos do que podemos fazer de único no mundo.

Nossas forças e pensamentos são canalizados em figuras, em identidades fabricadas no interior de instituições religiosas, em instituições de ensino, instituições policiais, em governos, na vida burguesa e no capital. As figuras são pré-fabricadas, pré-estabelecidas e aprendemos a acreditar nelas e a defendê-las. A escolarização faz com que acreditemos na falta e assim saímos pelo mundo a procura de preenchimentos e deixamos de propor ao mundo o que nos faz ser distintos uns dos outros. A falta abala nossas singularidades e passamos a naturalizar as ordens, os governos, o poder. Nesses ritmos nos adaptamos e nos tornamos dóceis e uteis. Passamos a acreditar em hierarquias, líderes e novamente procuramos nos encaixar em figuras: bons, maus, filhos, maridos, maridas, professor, alunos, surdos, ouvintes, passamos a acreditar e a lutar para se encaixar em representações.

A cultura de massa se alimenta disso. Pelas identidades produzimos lutas contra outras identidades, produzimos pólos, e cada lado da disputa usa seus meios e poderes para eliminar as diferenças dos outros. É dessas figuras que o capital e o poder necessitam para circular, pois, seus efeitos são aperfeiçoados na medida em que nos tornamos previsíveis, normalizados e conseqüentemente tomamos nossas subjetividades enfraquecidas. Pois, cada vez mais as nossas singularidades são

diluídas e nos tornamos homogêneos. As identidades reorientam nossas forças e nos alienamos. Um corpo alienado, separado do que ele pode produzir de único, de singular no mundo, envolve-se com ações, exercícios, e tarefas que ocupam seu pensamento distraíndo-o da realidade e da sensibilidade afetada pelas intensidades do que lhe acontece.

A escola e as agências de comunicação em massa aperfeiçoam esses violentos processos. Aprendemos a compreender a vontade de conhecer como ingênua, boba, aprendemos a desacreditar nela e a desqualificá-la em nome da necessidade de aprender saberes (des)necessários à formação do cidadão. A “corrida por empregos, submissão mecânica servil” (STIRNER, 2001, p. 76) atingem professores e alunos na medida em que seus corpos políticos estão enfraquecidos no interior da cultura de massa. A mesma cultura que captura a subjetividade de surdos e ouvintes.

A atuação em práticas de educação com surdos permitiram-me perceber o quanto é intenso os efeitos da escolarização no corpo do educador. Durante as situações de criação de planejamentos eu não conseguia imaginar como e de que forma propor aulas para os surdos. Essas situações possibilitaram estranhar o que estava acontecendo comigo e, logo, percebi que esse problema também estava presente na vida de outros tantos educadores. Identificar o ensino reduzido transmissão de informações através de ensino, ensino e realização de tarefas em situações compulsórias, somadas aos efeitos subjetivos das avaliações no corpo em salas de aula de escolas e de cursos de formação exibiu um estranho território percorrido por todos os educadores e educadoras formados em uma licenciatura plena.

Desde a expansão da rede de escolar de ensino e das instituições de formação de educadores, na década de 70, as instituições educacionais seguem as regulamentações estabelecidas pela “Lei de Diretrizes e Bases de 1971” (OLIVEIRA, 1973) cujo objetivo dos Militares era tomar a educação de milhões de crianças e jovens brasileiros como “estratégia de segurança nacional” (CORREA, 2000, p. 74) a fim de formar “brasileiros inteligentes, produtivos, dóciles, patriotas, corajosos, felizes” (CORREA, 2000, p. 62) interessados no desenvolvimento tecnológico e comercial da nação brasileira. As Instituições de Ensino Básico e Superior foram

preparadas para receber pessoas com corpos idealizados conforme as demandas econômicas do mercado de trabalho. Dela para cá, muito pouco mudou em termos de condições efetivas de educação a fim de favorecer a educação de surdos, cegos, deficientes visuais, cadeirantes, entre outras especificidades. A educação reduzida a ensinar, memorizar e responder avaliações não da conta da educação de surdos. Contudo, a formação de educadores nos atuais cursos de licenciatura segue os padrões da década de 70 e a dificuldade dos educadores em dar conta de uma educação com características tão diferenciadas em termos de planejamentos, materiais e estratégias de educação segue assustando educadores em formação e prejudicando pais, responsáveis e, principalmente, as crianças e jovens que estarão em sala de aula à espera desses educadores despreparados.

Ao seguir os rabiscos eu sabia que não desejava mais deixar os efeitos da escolarização guiar meu corpo. Os estudos e práticas com as oficinas criaram uma “linha de fuga” (DELEUZE & GUATARRI, 2005, p. 51). Ela era a linha de vida e que abria a possibilidade de viver processos outros de educação. A linha de fuga era a linha de vida a qual era preciso reativar as forças inventivas do corpo. Com as oficinas eu desejei compreender “como ocorria a sensação olfativa?”; “por que os cheiros eram diferentes?”; “o que era um aroma?”; “o que era o sabor?”; ...; desejei compreender “como ocorre uma ilusão de ótica?”; ao ser iludido, quais as “regiões do corpo são afetadas?”; “o que é corpo?”.

As ações em educação não compulsórias realizadas com as oficinas fizeram-me refletir sobre a educação como possibilidade. A possibilidade de aprender com surdos, cegos, pessoas com outras especificidades e a propor ações em educação interessadas no que se pode produzir nos encontros com pessoas desejosas de compreender um conceito vivo. Estou atento a seguir a realização de outras tantas oficinas movidas por um estudo e investigação que sejam, do início ao fim, motivados pelo conhecer com vontade e com ele abrir processos de autoformação em mim e com os outros.

Referências

ANPEd. Documento. Por um plano nacional de educação (2011-2020) como política de estado. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <www.anped.org.br> Acesso: 04.12.2013

ANTUNES, C. Avaliação. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=U8FDY0Pn648>>. Data de acesso: 15/01/2014.

ANTUNES, C. Avaliação 2. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=T8AlnryLb_Y>. Data de acesso: 15/01/2014.

ARY, Z. Uma Experiência de Educação Popular: Centro de cultura Dona Oligarina. 1963. 55 f. TESE DE CONCLUSÃO DE CURSO (Escola de Serviço Social de Pernambuco), Recife, 1963.

ATKINS, P.; LORETTA, J. Princípios de Química: Questionando a vida moderna e o meio ambiente. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

BAZIN, M.; ANDERSON, S. Ciência e IN/Dependência: O terceiro mundo face à Ciência e Tecnologia, volume 1; 1. ed. Livros Horizonte; Lisboa/ Portugal, 1977.

BAZIN, M. O cientista como alfabetizador técnico. In: BAZIN, M.; ANDERSON, S (org). Ciência e In/Dependência: o terceiro mundo face à ciência e tecnologia. Lisboa: Livros Horizonte, 1977. Vol 2.

BAZIN, M. O que fez Paulo Freire. In: BAZIN, M.; ANDERSON, S (Org). Ciência e In/Dependência: o terceiro mundo face à ciência e tecnologia. Lisboa: Livros Horizonte, 1977. Vol 2.

BARAZZUTTI, V.; SILVA, A. J. P.; CORRÊA, G. C. Interações entre surdos e educadores em formação: as transformações em Ciências Naturais na perspectiva da Leitura de Mundo. In: XII Encontro Nacional de Educação em Química; 2004, Goiânia. Anais. GOIANIA, ENEQ, 2004.

BEYER, H. O. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades especiais. 3. ed. Porto Alegre: Editora mediação, 2010.

BERNED, Igor; CORRÊA, G. C. A água em Santa Maria: A criação de estratégias na educação de surdos. In: XXII SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRGS, 2010, Porto Alegre. *Resumos*. Porto Alegre: Faculdade de Educação, 2010. p. 8.

BERNED, I; CORRÊA, G. C. Átomos, Moléculas e suas interações: a criação de estratégias na educação de surdos. Santa Maria/RS. CE/UFSM, 2010. (Relatório Final: 022415).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. PARECER CNE/CEB 17/2001. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>>. Regulamenta a Lei Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Aprovado em 03 de julho de 2001. Acesso: 10/12/2013.

CORRÊA, G. C. Educação Comunicação e Anarquia: Procedências da Sociedade de Controle no Brasil; 1. ed. São Paulo: Editora Cortês, 2006.

_____. Oficina: apontando novos territórios em educação. 1998. Florianópolis, UFSC, (Dissertação de Mestrado). 1998.

_____. O que é a escola? In: PEY, Maria Oly. Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

_____. Um corpo para Tolerância. In: PASSETTI, E; OLIVEIRA S. (Org). A tolerância e o Intempestivo. Cotia/SP: Ateliê Editorial, 2005.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva com os pingos nos "is". 6ª ed. Porto Alegre: Editora mediação, 2009.

CURY, Carlos Roberto J. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96). 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DELEUZE, G.; GUATARI, F. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, Vol 2. São Paulo. Ed. 34, 1995.

DUARTE, A. Foucault e as novas figuras da biopolítica: os fascismos contemporâneos. In: RAGO, M; VEIGA-NETO, A (Org); Para uma vida não fascista. Belo Horizonte: autentica, 2009.

FELTRE, R. Química geral. Volume 1. São Paulo: Moderna, 2004.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido; 50. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

_____. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática pedagógica; 1. ed. Editora Paz e Terra; Rio de Janeiro, 1996.

_____. A importância do ato de ler em três artigos que se completam; 23. ed. Cortes Editora; São Paulo, 1971.

_____. Educação como Prática da Liberdade; 23. ed. Paz e Terra; Rio de Janeiro, 1999.

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, M. Microfísica do poder. 24. ed. Editora Graal: São Paulo, 2007.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. 23. ed. Editora Graal: São Paulo/SP, 2004.

FUGANTI, L. O corpo sem órgãos. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=llwxWe_Tvo4 > . Data de acesso: 20/11/2013.

FUGANTI, L. O corpo sem órgãos. Disponível em:
<<http://www.youtube.com/watch?v=EYOb3RL1pjo>> . Data de acesso: 23/11/2013.

GUYTON, A. C. Fisiologia Humana. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Interamericana, 1981.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. Micropolítica: cartografias do desejo. 11ª Ed.
Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais:
desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda
cultural, 2009.

LIMA, L. O. Estórias da educação no Brasil: de pombal a passarinho. 3ª Ed. Rio de
Janeiro/RJ: Editora Brasília, 1973.

LOPES, M. C. Surdez e educação. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

LUENGO, J. M.; MONTERO, E. G.; PEY, M. O.; CORRÊA, G. C. Pedagogia
Libertária: Experiências Hoje; 1. ed. Florianópolis: Editora Imaginário, 2000.

LUCKESI, C. Avaliação da Aprendizagem. Disponível em:
<<http://www.youtube.com/watch?v=NG4cd2CT0p8>> . Data de acesso: 15/01/2014.

LUCKESI, C. Avaliação da Aprendizagem. Disponível em:
<<http://www.youtube.com/watch?v=NG4cd2CT0p8>> . Data de acesso: 15/01/2014.

LUNARDI, M. L. Cartografando os estudos surdos: currículo e relações de poder. In:
A surdez: um olhar sobre as diferenças. SKLIAR, C. (Org.). 3. ed. Porto Alegre: Ed.
Mediação, 2005.

MOLLO, S. Os mudos falam aos surdos. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

MOISÉ, V. O que pode um corpo?. Disponível em:
<<http://www.youtube.com/watch?v=oE3aoW2xp4w> > . Data de acesso: 01/11/2013.

MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR. Disponível em:
<<http://www.revista.art.br/site-numero-06/trabalhos/8.htm>>. Data do acesso em:
12/04/2012.

MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR. Disponível em:
<<http://www.revista.art.br/site-numero-06/trabalhos/8.htm>>. Data do acesso em:
12/04/2012.

ONU/UNESCO. Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva. Disponível em: < http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-PT.pdf >. Data do acesso em: 12/12/2013.

PREVE, Ana Maria H. Mapas, prisão e fugas: cartografias intensivas em educação. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2010.

PREVE, A. M.; CORRÊA, G. Ecologia de rebanho. In: PREVE, A. M., CORRÊA, G. (org.). Ambientes da ecologia: perspectivas em políticas e educação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

PREVE, A. M.; CORRÊA, G. A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas. REU, Sorocaba, SP, v. 37, n. 2, p. 181-202, dez. 2011.

PEY, Maria Oly (Org.). Pedagogia libertária: experiências hoje. São Paulo: Imaginário, 2000.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1997.

RAMOS, Rosana. Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva. São Paulo: Sammus, 2010.

RETONDO, C. G.; FARIA, P. Química das Sensações; 2. ed. Editora Átomo; Campinas/SP, 2008.

ROLNIK, Suely. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS. 2007.

RUSSELL, J. B. Química geral. Volume 1 e 2; 2. ed. São Paulo, Makron books, 1994.

SACKES, O. M. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. 5. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: A surdez: um olhar sobre as diferenças. SKLIAR, C. (org.). 3. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2005.

STIRNER, M. O falo princípio da nossa educação; 1. ed. Editora Imaginário; Florianópolis, 2001.

USBERCO, João e SALVADOR, Edgard. Química, vol. 1, 2 e 3. São Paulo, Saraiva, 2000.

Anexos

Programa de Disciplina Fundamentos da Educação Especial e Práticas Escolares

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA PROGRAMA DE DISCIPLINA	
DEPARTAMENTO:		
EDUCAÇÃO ESPECIAL		
IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:		
CÓDIGO	NOME	(T-P)
EDE 1025	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E PRÁTICA ESCOLAR	(3-1)
OBJETIVOS - ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de :		
<p>Proporcionar conhecimentos teórico-práticos sobre os fundamentos da educação especial no mundo e no Brasil, as necessidades educacionais especiais e contexto escolar e a legislação e políticas públicas.</p> <p>Organizar e desenvolver projetos educacionais a partir das problemáticas oriundas da realidade escolar.</p>		
PROGRAMA:		
TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES		
<p>UNIDADE 1 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</p> <p>1.1 - Preconceitos, estereótipos e estigmas das pessoas com deficiência construídos ao longo dos séculos : Antigüidade, Idade Média, século XVI aos dias de hoje.</p> <p>1.2 - Educação Especial no Brasil: da exclusão a inclusão educacional.</p> <p>UNIDADE 2 - NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E CONTEXTO ESCOLAR</p> <p>2.1 - Conceitos.</p> <p>2.2 - Classificações.</p> <p>2.3 - Habilidades, potencialidades e dificuldades das pessoas com necessidades educacionais especiais e implicações educacionais.</p> <p>UNIDADE 3 - LEGISLAÇÃO E POLÍTICA PÚBLICAS</p> <p>3.1 - Determinantes culturais, econômicos, políticos, ideológicos.</p> <p>3.2 - Legislação (municipal, estadual e federal).</p> <p>3.3 - Documentos de cunho mundial.</p>		

Registro do projeto “Átomos moléculas e suas interações: a criação de estratégias na educação de surdos” (GAP/CE 022415) no Gabinete de Projetos do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM		1.2.1.20.1.03 Projetos do participante		Matrícula: 2814836		Data: 24/10/2011		
Nome : GOR DA SILVEIRA BERNED						Hora: 16:24		
Nº Projeto	Título Completo	Carga Horária	Início	Conclusão	Unidade Responsável	Avaliação	Classificação	Situação
022376	ÁTOMOS, MOLECULAS E SUAS INTERAÇÕES: a criação de estratégias na educação de surdos	20	04/03/2008	20/12/2008	99.01.01 - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	Avaliado	Pesquisa	Em trâmite para registro.
022415	ÁTOMOS, MOLECULAS E SUAS INTERAÇÕES: a criação de estratégias na educação de surdos	20	04/03/2008	31/12/2009	05.23.00 - DEPTO. METODOLOGIA DO ENSINO - MEN	Avaliado	Pesquisa	Concluído/Publicado
029039	EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL MULTICENTROS NA UFSM NA COMUNIDADE	2	24/03/2011	24/03/2015	03.26.00 - UNIDADE APOIO PEDAGÓGICO - UAP	Novo/Registrado	Extensão	Em andamento
029571	Percorrendo Territórios Inéditos em Educação: A Criação de Estratégias em Ciências com Surdos	20	05/05/2011	05/07/2013	05.23.00 - DEPTO. METODOLOGIA DO ENSINO - MEN	Novo/Registrado	Ensino	Em andamento

Valmôr Scotti Junior
GABINETE DE PROJETOS UFSM