

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

Camila Righi Medeiros Camillo

**A ESCOLA REGULAR CONTEMPORÂNEA E O ALUNO
SURDO/DEFICIENTE AUDITIVO: DOS MODOS DE
SUBJETIVAÇÃO PARA AS SINGULARIDADES PRODUZIDAS NO
CONTEXTO DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES**

Santa Maria, RS
2020

Camila Righi Medeiros Camillo

**A ESCOLA REGULAR CONTEMPORÂNEA E O ALUNO SURDO/DEFICIENTE
AUDITIVO: DOS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO PARA AS SINGULARIDADES
PRODUZIDAS NO CONTEXTO DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Doutora em Educação.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Santa Maria, RS
2020

Camillo, Camila Righi Medeiros

A escola regular contemporânea e o aluno surdo/deficiente auditivo: dos modos de subjetivação para as singularidades produzidas no contexto das experiências escolares / Camila Righi Medeiros Camillo.- 2020.

207 p.; 30 cm

Orientadora: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2020

1. Aluno surdo/deficiente auditivo 2. Escola regular
3. Experiências escolares 4. Processos de subjetivação I.
Lise Lunardi-Lazzarin, Márcia II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

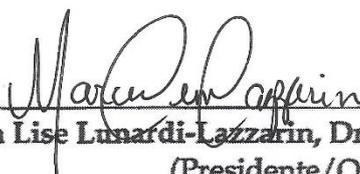
Declaro, CAMILA RIGHI MEDEIROS CAMILLO, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Camila Righi Medeiros Camillo

**A ESCOLA REGULAR CONTEMPORÂNEA E O ALUNO SURDO/DEFICIENTE
AUDITIVO: DOS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO PARA AS SINGULARIDADES
PRODUZIDAS NO CONTEXTO DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em 02 de outubro de 2020:



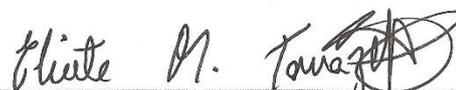
Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Dra. (UFSM) - Videoconferência
(Presidente/Orientadora)



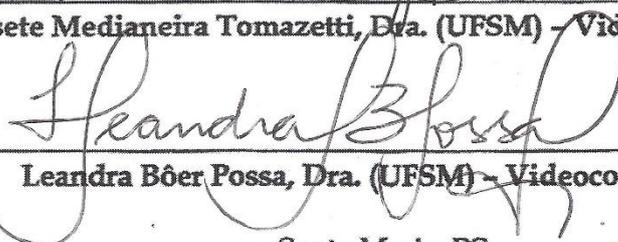
Clarice Salete Traversini, Dra. (UFRGS) - Videoconferência



Vanessa Regina de Oliveira Martins, Dra. (UFSCar) - Videoconferência



Elisete Medianeira Tomazetti, Dra. (UFSM) - Videoconferência



Leandra Bôer Possa, Dra. (UFSM) - Videoconferência

Santa Maria, RS
2020

*Dedico esta obra de arte e de vida ao meu marido Elizandro e ao meu
filho Bernardo.*

AGRADECIMENTOS

“Deus é bom e bom é tudo que ele faz”... por me permitiu estar no Doutorado neste momento, e não em outro, para que pudesse viver de maneira tão singular, intensa e na confiança que os planos divinos traçados para nós exigem paciência, entrega e conquista do tempo certo. Pelas graças recebidas da Mãe e Rainha Três Vezes Admirável de Schoenstatt durante esses quatro anos de estudo. No “Nada sem ti, nada sem nós” eu fiz minha parte e acreditei que “a Mãe cuidaria perfeitamente”.

Sem limiar de dúvida, ao agradecer a Providência de Deus em cada passo do trabalho, cada página escrita, cada detalhe, preciso também agradecer a providências terrenas, aos meus, aquelas pessoas que atuaram como causas segundas para que eu pudesse chegar até aqui.

Um agradecimento mais que especial, àquela que foi presença constante no meu processo, e se fez presente (virtualmente) mesmo em tempos de distanciamento social. *Márcia*, muito obrigada por ser essa orientadora cuidadosa, perspicaz, que sabe respeitar as características de ser, de fazer pesquisa e de escrever dos teus alunos. Tive tua companhia no caminho de vida e de pesquisa desde o mestrado e hoje, concluindo o Doutorado, tenho certeza que Deus reservou um momento especial para que juntas pudessemos fazer esse trabalho. Com competência e tranquilidade me ajudou a pensar em cada etapa, organizar as ideias, orientar todo o percurso de produção. Obrigada por atender sempre aos meus pedidos de escuta, por cada áudio e cada chamada de vídeo que trocamos nestes últimos meses. E agradeço também porque encontrei em ti muitas características que nos assemelham, assim, meu jeito “organizado de ser” encontrou abrigo na tua forma de condução e essa parceria rendeu uma bela obra.

Agradeço à *Universidade Federal de Santa Maria* por possibilitar o desenvolvimento da minha pesquisa no contexto do ensino público de qualidade, com a autorização de afastamento de minhas atividades docentes para realização do Doutorado.

Muito obrigada ao *Departamento de Educação Especial*, aos meus colegas de Curso, especialmente aos colegas da área da surdez pela possibilidade de estar em afastamento para o Doutorado, me dedicando a pesquisa e, com tranquilidade, saber que vocês estariam dando o suporte nas disciplinas. Às professoras substitutas que estiveram no meu lugar neste período, meu reconhecimento e agradecimento.

Ao *Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFSM)*, coordenação e secretaria agradeço pela disponibilidade em atender as demandas burocráticas, bem como pelo incentivo e apoio financeiro para as participações em eventos.

Ao Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos - GIPES/UFSM e do Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura - DEC/UFSM, sobretudo às “gurias da Márcia”, colegas de mestrado e de doutorado que me acompanharam. Agradeço pelas trocas de ideias e de livros, pelas leituras que fizeram

do meu trabalho, pelas contribuições, pelas produtivas e sempre divertidas viagens aos congressos, pelas comemorações dos aniversários, pelos cafés, pelas risadas, pelas companhias nas disciplinas, pelas parcerias nos trabalhos de aula, e tudo mais que o Doutorado me proporcionou viver com vocês. À *Aline, Carol, Cleide, Lenny, Paulinha, Raisa* (as atuais), *Alana, Júlia, Laisa, Natalia* (que já concluíram) muito obrigada por fazerem parte dessa fase tão bonita da minha vida! Ah, faltou falar da Anie! Esse é um capítulo à parte e merece um destaque.

Sabe aquela colega que ingressa junto no Doutorado e que você imagina o quão legal vai ser a sua companhia? Aquela colega que você conhece desde o segundo grau, que foi colega de curso na universidade, que é colega de trabalho no mesmo Departamento?! Sim, essa é a *Anie*. Agradeço por tua presença iluminada, generosa, aberta a escuta, sempre otimista e motivadora, por ser a companhia alegre, cheia de energia (às vezes demais até, difícil de acompanhar (risos)), pelas inesquecíveis viagens que fizemos para participar de congressos e apresentar trabalhos, pelos artigos que escrevemos juntas, pelas cobranças nas tarefas a fazer, pela nossa agenda de encontros para estudo, valeu cada dia! Assim vivemos intensamente cada momento que o Doutorado nos proporcionou e como dizíamos, especialmente quando íamos a algum evento: “vamos aproveitar essa nossa fase de estudante, de mochila nas costas e tênis no pé”. Deus nos escolheu para dividirmos o tempo de Doutorado, e estou muito feliz por guardar tantas lembranças maravilhosas desta fase. Obrigada amiga/colega Anie por tudo que vivemos, foi a nossa combinação perfeita: você com a leveza e o freio, e eu com a intensidade e o acelerador.

Ao meu marido *Elizandro*, companheiro de vida, que acompanha meus sonhos, planeja comigo e vibra com minhas conquistas. Assim como fez desde que eu frequentava o segundo grau, depois a faculdade, a especialização e o mestrado, no Doutorado não seria diferente. Foi tudo que precisei e muito mais. Um amigo confiante, que vibrou junto a cada etapa concluída, que secou lágrimas, segurou minha mão nas crises de ansiedade, me ofereceu o abraço mais confortante. Nele sempre tive o amor, a compreensão e a paciência que precisei. Como pai segurou todas as pontas, e sem dúvida foi o apoio incondicional que me deu confiança e tranquilidade na logística dos dias, a fim de atender e cuidar do Bernardo para que pudesse seguir o Doutorado, realizar as minhas viagens de estudo e, acima de tudo, na fase final de escrita do trabalho. Muito obrigada por ser tudo isso em nossas vidas, especialmente na minha. Te amo!

Ao *Bernardo*, agradeço pela presença constante. Paralelo ao teu crescimento esta Tese tomava forma, se tornava gigante como tua personalidade. Tivemos alguns dias mais difíceis, com atenção e coração divididos, mas soubemos aproveitar nosso tempo com qualidade tanto para brincar quanto para escrever. Este trabalho foi muito abastecido com tua energia, teus sorrisos e com teu carinho de filho amado. Assim como na música que ouvimos repetidas vezes durante estes últimos meses “o teu colo é o meu abrigo” (*Meu abrigo*, Banda Melim). Te amo meu Be!

Agradeço a minha família Righi Medeiros! Aos meus pais *Valmir* e *Carmem*, pelo amor, pelos valores, pela compreensão dos meus dias de ausência e humores instáveis. O desejo e a alegria em dedicar este trabalho a vocês são proporcionais ao esforço e orgulho de vocês em possibilitar meus estudos desde cedo, rumo a tão sonhada universidade. Essa vontade de vocês mobilizou em mim desejos maiores. Hoje chego ao final do Doutorado com certeza que vocês foram os meus maiores incentivadores, do suor do trabalho ao orgulho de ver as filhas estudando, formadas e conquistando os seus lugares. Pai e mãe obrigada pela vida, vocês são presença constante na minha vida! Amo vocês!

Às minhas irmãs *Juliana* e *Bruna*, presentes de Deus, simplesmente meu obrigada por poder partilhar todos meus momentos. Nosso espírito de união e amor é insubstituível, assim como o orgulho que sentimos pelas conquistas umas das outras. Agradeço por cuidarem do Bernardo quando precisei, por me entenderem, por me ajudarem a ser uma pessoa melhor e dividirem comigo esse momento tão importante. Amo vocês Ju e Bru, assim como nossa *Liriana* e *Cecília*. A Liri por ser o meu primeiro grande amor e Ceci pela carinha mimosa e sorriso encantador com que alegrou muitos dias de escrita enquanto estive com a tia Camila, tio Elizandro e o primo Be para mamãe trabalhar.

Muito obrigada a vó *Terezinha* e vó *Roque* pela ajuda, carinho e comidas gostosas com que receberam o Bernardo todas as vezes que ele “foi pra fora” enquanto eu me dedicava ao Doutorado.

Às minhas amigas de vida, de trabalho, de junção com os filhos, de trocas de ideias, de bibliografias, de piqueniques, de momentos bons e alegres, outros mais difíceis, dias de sol e dias nublados. Obrigada *Carol*, *Eliana*, *Ju*, *Liane*, *Mônica* e *Pri* pela amizade, por tantas palavras de carinho e incentivo na produção desta Tese. Neste trabalho, em que a centralidade está em defender a escola e dar a ver os sujeitos que nela habitam e a fazem movimentar, meu agradecimento especial às professoras Carolina e Juliana que são inspirações de um ser/fazer da escola pública como espaço de (possíveis) resistências diárias.

À minha amiga do coração *Mônica*, especialmente obrigada por me acompanhar desde sempre, da universidade para a vida. Por nossas conversas, por nossos áudios, por muitos momentos de ausência que sei que entendeu, por toda amizade e cumplicidade que temos. Fico muito feliz em dividir contigo o término de mais uma etapa.

Muito obrigada *Liane* pela ajuda com contatos e alguns dados para que pudesse iniciar a definição das escolas e sujeitos de pesquisa. Igualmente pelas dicas nas transcrições das entrevistas, teu jeito muito pontual de resolver as coisas foi extremamente valioso.

Aos meus amigos/irmãos do XVII Curso da União de Famílias do Brasil Juciliano e Veridiana, Daniel e Elisandra, Elson e Valéria juntamente com seus filhos e nossos

pais de Curso Júlio e Liria, não tenho como expressar, suficientemente, meu agradecimento por todas as orações e incentivos na forma palavras, gestos e intenções que geraram em mim impulso de vida. Com vocês esse caminho foi percorrido com muita força e alegria, na certeza da merecida colheita.

À minha amiga/comadre *Lara* que me acompanhou com tanto carinho e motivação durante essa caminhada de estudo. Obrigada por tua amizade e por ser este exemplo de confiança e entrega.

Agradeço a minha prima querida *Claudia* por estar sempre ao meu lado, torcendo por mim. A ti e ao Jeferson muito obrigada por todas as tardes e noites de diversão e gostosuras que proporcionaram ao Bernardo, junto dos primos Miguel e Mariana, enquanto eu me dedicava aos estudos.

Agradeço também a professora *Eliara Pinto Vieira Biaggio*, responsável pelo Ambulatório de Habilitação e Reabilitação da Audição do Serviço de Atendimento Fonoaudiólogo (SAF/UFSM), pela disponibilidade e acesso aos dados de pacientes. A partir deles foi possível começar a busca pelos alunos surdos/deficientes auditivos incluídos nas escolas da rede pública de ensino.

À professora *Paula Scremim*, a Paulinha, muito obrigada por tua ajuda no meu retorno às aulas da Graduação na UFSM, por me passar todas as informações, com responsabilidade e leveza, das turmas com que estava trabalhando.

Agradeço as professoras *Clarice Salete Traversini*, *Elisete Medianeira Tomazetti*, *Leandra Boer Possa*, *Vanessa Regina de Oliveira Martins*, *Fabiane Adela Tonetto Costas* e *Juliane Marschall Morgenstern* pelo aceite em participar da banca examinadora deste trabalho. Às professoras efetivas da banca, pelas contribuições desde a qualificação do Projeto de Tese e pelas maneiras como cada uma se fez presente no meu processo: Clarice por meio de leituras e estudo de suas produções escritas e pesquisas realizadas em educação, especialmente quanto ao currículo e a inclusão escolar; Elisete porque sempre me mobilizou a pensar na escola, seja nos seminários que fiz com ela, seja especialmente no dia da qualificação do projeto em que acionou em mim a possibilidade de mover outras peças na pesquisa - eis a mudança de ênfase da Tese; Leandra por me instigar, já no seminário da Linha de Educação Especial, a olhar para documentos oficiais e analisar suas produções e efeitos na educação especial - foi condição de possibilidade para a criação de um dos capítulos da Tese; e Vanessa, por nosso feliz encontro em 2018 em Vitória/ES em um colóquio de pesquisadores da área da educação de surdos - lá pude te conhecer pessoalmente, ouvir sobre teus trabalhos e avistar a possibilidade do convite para a banca.

E muito obrigada às duas escolas onde realizei a pesquisa. Agradeço aos *diretores*, aos *professores*, aos *alunos*. Agradeço a disponibilidade e carinho com que fui recebida, pelos cafezinhos, pelas conversas no recreio, pelo acesso aos documentos da escola, pelos ricos momentos de escuta e observação. Às *professoras e educadoras especiais* agradeço pela participação nas atividades da pesquisa, na mediação com os alunos, na

potência de cada encontro no ambiente escolar. *Aos alunos*, sujeitos da pesquisa, muito obrigada pelo *tornar-se presença* no meu processo de pesquisa. Em mim permanece o desejo de um dia reencontrá-los.

RESUMO

A ESCOLA REGULAR CONTEMPORÂNEA E O ALUNO SURDO/DEFICIENTE AUDITIVO: DOS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO PARA AS SINGULARIDADES PRODUZIDAS NO CONTEXTO DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

AUTORA: Camila Righi Medeiros Camillo
ORIENTADORA: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Esta Tese foi realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), na Linha de Pesquisa em Educação Especial, Inclusão e Diferença, e tem como objetivo principal compreender como vêm se produzindo modos de ser aluno surdo/deficiente auditivo na escola regular contemporânea, a partir das experiências escolares nesse contexto. Os objetivos específicos são: analisar as condições de possibilidade para a emergência da sociedade de aprendizagem na lógica neoliberal; examinar o movimento da escola contemporânea de uma ênfase centrada na aprendizagem ao longo da vida para uma ênfase nas experiências singulares dos sujeitos; e identificar as experiências escolares que emergem na escola regular como possibilidades de resistência à lógica escola-empresa. Tais proposições filiam-se ao campo teórico-metodológico de perspectiva pós-estruturalista em educação, com inspiração nos Estudos Foucaultianos. Os conceitos-ferramenta de *subjetivação* e de *experiência* são colocados em operação a partir da produção de dados em duas escolas regulares da rede pública de ensino de Santa Maria (RS). Os sujeitos participantes foram três alunos surdos/deficientes auditivos, professores, educadores especiais, gestores e uma mãe, com quem foram realizadas entrevistas narrativas, observações e dinâmicas. Foi produzido um diário de campo, e documentos oficiais das escolas, como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, foram analisados. Somando-se a este empreendimento analítico no cotidiano escolar, a Tese apresenta uma seleção de documentos oficiais na área da educação e da educação especial, com os quais procurei entender em que medida o conceito de sociedade de aprendizagem veio ganhando espaço no cenário mundial nas últimas décadas. Essa discussão se fez necessária para compreender os efeitos de determinado regime de verdade em certas formas de subjetivação dos sujeitos escolares e para possibilitar o deslocamento para outros modos de pensar a escola, seus sentidos e sujeitos. Pensar em uma linguagem escolar e em possibilidades pedagógicas que não se restrinjam a atender a objetivos econômicos e à formação de trabalhadores a serem absorvidos pelas exigências do mercado é dar sentido ao mundo e ao estar no mundo. Assim, na articulação entre escola regular, alunos surdos/deficientes auditivos e experiências escolares, compreendo que existem processos de subjetivação produzidos nas singularidades das escolas pesquisadas e de seus alunos que possibilitam defender a seguinte tese: nas experiências escolares de/com alunos surdos/deficientes auditivos que atentam para um olhar mais sensível às suas singularidades, a partir de práticas pedagógicas que envolvam mais empatia e o respeito com o outro, identifico possibilidades de resistência à educação escolar conteudista que conduz à produção de sujeitos máquinas de aprender e ser.

Palavras-chave: Aluno surdo/deficiente auditivo. Escola regular. Experiências escolares. Processos de subjetivação.

ABSTRACT

THE CONTEMPORARY REGULAR SCHOOL AND THE DEAF/HEARING-IMPAIRED STUDENT: FROM MODES OF SUBJECTIFICATION TO SINGULARITIES PRODUCED IN THE CONTEXT OF SCHOOL EXPERIENCES

AUTHOR: Camila Righi Medeiros Camillo

ADVISOR: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

This Dissertation was carried out in the Graduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria (PPGE/UFSM), in the Research Line of Special Education, Inclusion and Difference. Its main objective is to understand how the ways of being a deaf/hearing-impaired student have been produced in the contemporary regular school, considering school experiences in this context. The specific objectives are the following: to analyze the conditions of possibility for the emergence of the learning society in the neoliberal logic; to examine the displacement of the contemporary school from an emphasis on lifelong learning to an emphasis on the subjects' unique experiences; to identify the school experiences that have emerged in the regular school as possibilities to resist the enterprise-school logic. Such propositions are in line with the methodological-theoretical field of the post-structuralist perspective in education, inspired by the Foucauldian Studies. The tool concepts of *subjectification* and *experience* have been put into operation from data produced in two regular schools of the public education system in Santa Maria (RS). The participants were three deaf/hearing-impaired students, teachers, special educators, managers and a mother, with whom narrative interviews, observations and dynamics were performed. A field journal was produced, and official school documents, such as the Pedagogical Political Project and the School Regulations, were analyzed. In addition to the analysis of the school routine, this Dissertation presents a selection of official documents in the areas of education and special education, with which I have attempted to understand to what extent the concept of learning society has spread in the world scenario over the last decades. This discussion has become necessary to both understand the effects of a certain regime of truth on certain forms of subjectification of the school subjects and enable a displacement to other ways of thinking about the school, its meanings and its subjects. Thinking of a school language and pedagogical possibilities that are not restricted to meeting either economic goals or the education of workers to be absorbed by the market demands is making sense of both the world and the fact of being in it. Thus, in the articulation between regular school, deaf/hearing-impaired students and school experiences, I think that subjectification processes produced in the singularities of the surveyed schools and their students have enabled me to defend the following thesis: in school experiences of/with deaf/hearing-impaired students with a more sensitive way of regarding their singularities, supported by pedagogical practices involving more empathy and respect for the others, I have identified possibilities of resistance to the content education, which has led to the production of subjects as machines intended for learning and being.

Keywords: Deaf/hearing-impaired student. Regular school. School experiences. Subjectification processes.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos da Tese, materialidade analítica e produção correspondente ...	42
Quadro 2 - Relação das escolas estaduais de Santa Maria com alunos surdos matriculados.....	43
Quadro 3 - Relação das escolas municipais de Santa Maria com alunos surdos matriculados.....	44
Quadro 4 - Relação dos pacientes atendidos no Ambulatório de Habilitação e Reabilitação da Audição.....	50
Quadro 5 - Relação dos sujeitos, atividades e instrumentos da coleta na Escola A	68
Quadro 6 - Relação dos sujeitos, atividades e instrumentos da coleta na Escola B	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho "Eu na escola..."	135
Figura 2 - Desenho "Estar na escola é..."	136
Figura 3 - Dinâmica "Ser Mônica é..."	140
Figura 4 - Dinâmica "Ser Zé é..."	153
Figura 5 - Dinâmica "Escola e Casa"	154
Figura 6 - Desenho livre sobre a escola	156
Figura 7 - Dinâmica "Escola e Casa"	170

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO - DIÁRIO DE UMA PESQUISADORA	23
CAPÍTULO 1 - CAMINHOS (DEMORADOS) DA PESQUISA	33
1.1 PRIMEIRAS AMARRAÇÕES: AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA A ANALÍTICA DO TRABALHO	34
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: DOS PROTOCOLOS DE SAÍDA ÀS CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO DE CAMPO	43
1.2.1 Das escolas e dos sujeitos: o exercício de montar quadros	54
1.2.1.1 <i>Escola A</i>	54
1.2.1.2 <i>Escola B</i>	71
CAPÍTULO 2 - DOS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO: A SOCIEDADE DE APRENDIZAGEM E AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA PENSAR A ESCOLA DE OUTROS MODOS	83
2.1 A EMERGÊNCIA DA NOÇÃO DE SOCIEDADE DE APRENDIZAGEM NA MATRIZ INCLUSIVA DE RACIONALIDADE NEOLIBERAL	85
2.2 A ÊNFASE NA APRENDIZAGEM: DO QUE FALAM OS DOCUMENTOS	91
2.3 A ESCOLA COMO POTÊNCIA: RECUPERANDO UMA LINGUAGEM DA EDUCAÇÃO	113
CAPÍTULO 3 - DOS MODOS DE PENSAR/FAZER A/NA ESCOLA - DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES	131
3.1 O NARRAR-SE E A NARRAÇÃO DO OUTRO SOBRE O OUTRO: DOS SUJEITOS ESCOLARES	134
3.1.1 Eu na escola: a arte de produzir desenhos, conversas e subjetividades	135
3.1.2 Eu na escola: quando o silêncio ocupa lugar e produz subjetividades	149
3.1.3 Eu na escola: a produção de subjetividades pela ótica da diferença	162
3.1.4 Eu na escola: o professor, seus modos e suas maneiras	172
CAPÍTULO 4 - EXPERIÊNCIAS ESCOLARES COMO UM DEVIR RESISTÊNCIA	176
NOTAS CONCLUSIVAS	193
RESGATANDO O PERCURSO E CONSTRUINDO PONTES POSSÍVEIS	193
NOTAS PARA REGISTRAR... DIAS PARA NÃO ESQUECER	197
REFERÊNCIAS	202
REFERÊNCIAS DOS MATERIAIS ANALISADOS	207

APRESENTAÇÃO

DIÁRIO DE UMA PESQUISADORA

Primeiras impressões, minhas memórias... Entre os raios de sol das 8h daquele sábado, junto a um clima mais fresquinho que o habitual e à grama molhada com um orvalho típico de outono, vieram as memórias de uma infância escolar muito parecida com aquela que estava prestes a encontrar. Alguns quilômetros separavam o centro urbano de Santa Maria da calmaria do campo do Distrito de São Valentim/SM e de uma atmosfera, um ambiente físico e de relações humanas bem específicas e conhecidas de quem já viveu e estudou em uma escola pequena, mais familiar, rural. Durante todo o meu Ensino Fundamental, frequentei uma escola do campo, no Distrito de Santa Flora (na época, chamávamos de escola rural), lugar onde morava com meus pais, e escola esta que visito até hoje, acompanhando com orgulho as mudanças estruturais pelas quais já passou e as novas gerações de professores que hoje lá estão, dando novos arranjos e movimentos à educação da “minha escola”. (DIÁRIO DE CAMPO, 06/04/2019, ESCOLA A).

Sobre as primeiras marcas. Dos encontros. Foi a primeira escola em que estive, a primeira experiência de meu ser/estar pesquisadora. Porém, muito mais que isso, ali estava eu, Camila, apenas eu, estudante que fui um dia de uma escola do campo, recordando e revivendo lembranças de anos importantes, os mais singelos que vivi – foi o momento em que voltei à minha infância e adolescência e me vi (a memória emoldurada como em um quadro do passado) naquela escola, naqueles campos que a rodeavam, naqueles alunos e professores que logo conheceria.

Assim, inicio esta apresentação de Tese¹ de Doutorado falando da experiência de ir à escola e de sentir a escola em movimento. Movimento com as lembranças, com os desejos de pesquisa, com os novos arranjos do trabalho que se desenharam ao longo do período que se seguiu à minha qualificação de Projeto de Tese. Muito do que vou contar aqui tem a ver com o estar na escola, com estar imersa no campo de pesquisa. Posso dizer que se trata de “um antes da qualificação” e um “após a qualificação” do Projeto.

Chego à escola, dou um “oi” para a coordenadora e me dirijo para a sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao encontro da educadora especial. Antes de ir chamar a

¹ Ao grafar Tese com letra maiúscula estou me referindo ao trabalho produzido, escrito, a cópia física da pesquisa, e ao usá-la com letra minúscula (tese) é a formulação exigida na normativa de um texto de Doutorado – a tese defendida por mim.

aluna [que observaria] na sala de aula para o atendimento, a educadora especial me diz que a menina já esteve ali antes, que só quer ficar ali na sala do AEE, não quer ficar na sala de aula. Ao sair na porta, ela volta e me pergunta se já dei "oi" para o Bob, e eu pergunto: quem é Bob?! "O cachorrinho em cima da mesa", diz ela. "Ele é nosso mascote, os alunos adoram, ele ajuda muito no atendimento", diz a educadora. Ela se refere a um cachorro de pelúcia, na cor preta, na posição deitada, que fica em cima da mesa onde ela atende os alunos. Ela pede a todos que cumprimentem o Bob ao chegarem à sala. Os alunos interagem com ele, e ela fala com ele como se o "bicho" tivesse vida própria [risos]. (DIÁRIO DE CAMPO, 27/05/2019, ESCOLA B).

Esta é a segunda visita nessa escola. Na primeira vez, apenas encontrei a coordenadora de maneira muito breve, e combinamos meu retorno para este dia. Confesso que estava mais ansiosa do que ao visitar a escola do campo. Enquanto lá me senti um pouco em casa, clima mais familiar, nesta o caráter familiar estava apenas na proximidade da escola com minha casa. Não havia pátio na entrada da escola, nem um gramado em torno para me passar certa tranquilidade antes de ingressar no interior dela.

Nesta escola, o portão, sempre fechado, separa a escola, os alunos e tudo que nela está, da rua (bem à frente), das pessoas que procuram a escola, de visitantes outros. Há uma porta entre mim e o pátio que dá acesso à escola. Ao entrar, percebo uma agitação, uma atmosfera, um ritmo frenético de uma escola com número maior de alunos e com demandas sociais diversas, que exigem dos gestores um passo aligeirado, um caminhar rápido, um movimento constante de pais e pessoas que chegam à escola com frequência. O estado de alerta parece constante – seja para abrir o portão e deixar alguém entrar, seja para resolver alguma demanda com os professores e alunos. Todos estão mais próximos fisicamente, pois o espaço comum de convivência (o pátio) é no centro na escola, e em torno dele estão salas de aula, salas de professores, biblioteca, banheiros. O centro da escola tem vida pulsando sempre, não há muita possibilidade de dispersão – talvez por isso o movimento escolar me parecesse tão vivo.

Fui tomada pelas primeiras sensações. Eleger esses dois momentos do meu diário de campo da pesquisa às visitas nas escolas não significa um começar descritivo

do que presenciei e senti naqueles lugares. Diz de como fui constituindo a pesquisa e de como me constituí pesquisadora a partir do “meu caderno”, aquele que “tem algo de captura instantânea, em um tempo e um lugar, mas é também um artefato de rememoração, de repetição, de regresso, de retorno, de reflexão. No caderno se anota aquilo em que se insiste”. (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 94-95).

Trata-se de apresentar o sentido que as experiências, os encontros e os movimentos têm neste trabalho. Não são meramente coisas a descrever; é sentir, é dar sentido, é mostrar um deslocamento de ênfase na temática central da pesquisa, que se deu após essa entrada na escola. Para isso, preciso recuar um pouco, até a qualificação, e trazer o que fazia sentido naquele momento, o que continua fazendo sentido ainda e o que se tornou potente durante a produção de dados nas escolas.

De maneira pontual, para não falar em “ponto de origem” do tema de pesquisa, volto à qualificação de Projeto de Tese, quando o que me impulsionava era pensar sobre certo tipo de aprendizagem. Aprendizagem para além da aquisição de conhecimentos ou de processos de desenvolvimento de habilidades (as quais são conhecidas e aprendidas ao longo da vida, como habilidades motoras e de atenção e memória, por exemplo) e competências (sobre ter um conjunto de habilidades e aplicá-las) cognitivas.

Propondo esse deslocamento entre o conceito de aprendizagem, tratada pelas Teorias da Aprendizagem em Educação, que explicam, por exemplo, o processo pelo qual o ser humano aprende, e a noção de aprendizagem que se alarga em seu próprio conceito, emerge o interesse de pensar nas formas de ser sujeito na contemporaneidade e estar neste mundo, problematizando, assim, o que chamamos de sociedade de aprendizagem. Cabe ressaltar que o encontro com a obra de Gert Biesta intitulada *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano* (2013) acionou alguns sinais de alerta que me possibilitaram sair da zona de conforto para exercitar o pensamento, arriscar-me a escrever sobre aprendizagem e tensioná-la de outros modos.

O que apresentava no Projeto de Qualificação como temática central da pesquisa era a noção de sociedade de aprendizagem ou aprendizagem ao longo da vida, com o objetivo principal de *compreender como o aluno surdo se constituía sujeito de*

aprendizagem (para a vida) na escola inclusiva. Observo que o uso da expressão *aprendizagem (para a vida)* foi uma escolha pessoal construída ao longo das leituras sobre o conceito de sociedade de aprendizagem, que entendia condizer com a ideia de um aprender ao longo da vida. Ao usá-lo, pretendia demarcar o entendimento dessa abordagem adotada, diferindo da aprendizagem escolar.

Para o refinamento do estudo em questão, considerei minha trajetória como docente e pesquisadora na área da educação de surdos, especialmente atuando como professora do Departamento de Educação Especial da UFSM desde 2014, bem como minha participação em uma pesquisa realizada em 2008-2009² na mesma instituição. Tal pesquisa, intitulada *A educação dos surdos no Rio Grande do Sul*, que teve como objetivo “conhecer as condições linguísticas e de escolarização na educação básica dos surdos em escolas públicas estaduais e municipais e em escolas particulares conveniadas à rede pública em diferentes regiões do Rio Grande do Sul/RS”, levou-me a pensar sobre as condições de ensino e aprendizagem em que se encontravam os alunos surdos na escola inclusiva hoje. Assim, o lócus de pesquisa desenhava-se na escola inclusiva como uma necessidade emergente de pensar sobre os alunos que lá estavam.

Porém, minha compreensão das possibilidades de ser surdo, entendendo que é preciso olhar para os surdos como sujeitos da educação cujas condutas são racionalizadas a partir de demandas da contemporaneidade, potencializava a discussão sobre a aprendizagem segundo a ótica do capital humano³. A partir disso, algumas perguntas – como: quais investimentos da ordem da aprendizagem estão constituindo esse aluno? Como argumentos em torno do investimento em si acabam por constituir uma rede que mobiliza o desejo de estar e continuar na escola inclusiva? – mobilizaram o desejo de tratar sobre a aprendizagem, localizando-a em outra lógica, ou seja, entender como o aluno surdo se constitui sujeito na escola inclusiva pelo viés da sociedade de aprendizagem.

² Esta pesquisa estava vinculada a um trabalho mais amplo, desenvolvido pelo Grupo Interinstitucional de Educação de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), em que participavam mais seis instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul.

³ Refere-se a um conjunto de habilidades, capacidades e destrezas desenvolvidas e acumuladas pelo sujeito, em um imperativo permanente de investir em si mesmo. (GADELHA, 2009).

Para o investimento de pensar sobre esses alunos surdos incluídos e os processos de subjetivação acionados na lógica do aprender a aprender, havia uma mescla de autores e obras que me enredavam em relação à temática da escola e da aprendizagem ao longo da vida. Além de Biesta, destaco Masschelein e Simons, e a obra *Em defesa da escola: uma questão pública* (2015), como disparador para pensar a educação e a escola contemporânea. Com o intuito de problematizar a subjetivação do aluno surdo como sujeito de aprendizagem, no sentido de compreender sua constituição na escola inclusiva (na produção de subjetividades surdas inclusivas da (ou para a) aprendizagem), aproximei-me da noção de experiência, a partir de Jorge Larrosa, e dos modos de subjetivação, de Michel Foucault.

A partir das leituras e das escolhas que naquele momento de qualificação de projeto tinham potência de pesquisa para mim, fazia sentido problematizar os modos pelos quais os alunos surdos incluídos na escola regular se constituíam sujeitos de aprendizagem (para a vida), o que posicionava a escola, principalmente, em um lugar específico: de importância, sim, mas não central. O interesse, percebo hoje, era muito mais no sujeito, o foco era mais o aluno; a potência não estava na escola ou, se estava, pelo menos na escrita aparecia esmaecida.

Então, afinal, quando volto à leitura de Biesta e de Masschelein e Simons, dou-me conta de que a defesa é da escola, do professor, do pedagógico da escola, de tudo que a escola representa, apesar das dificuldades, ataques e “crises” que enfrenta. Esse ressignificar da escrita, esse novo sentido no pensar, ganhou fôlego e só foi possível, mais nitidamente, quando chego à escola. Por isso, ao selecionar os trechos de meu diário de campo que estão no início desta Apresentação, vejo lá – percebo agora, neste texto – uma pesquisadora se constituindo no encontro com o que foi pesquisar. Encontrei-me na escola. Estando nela, pude rememorar a temática central de pesquisa – sociedade de aprendizagem – e entender que endossar esse conceito e reforçar essa lógica no fazer da escola impossibilitava ver o que nela acontecia.

Posso dizer que o que permanece hoje nesta Tese são a compreensão e o entendimento de que a escola está tramada nesse contexto social em que impera a lógica do sujeito empresário de si, em que a aprendizagem constante é acionada com o objetivo de desenvolver competências profissionais, principalmente. A captura do

sujeito para a flexibilidade, o aprender a aprender, o empreendedorismo pessoal, constrange a escola a ajustar-se às demandas do mercado, e “não há nada de errado com as competências (profissionais) em si mesmas. O problema surge quando as transformamos no objetivo fundamental da escola”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 90).

Sob a ótica neoliberal, à escola delega-se a função de produzir resultados de aprendizagem, e o aluno é um acumulador de produtos (competências). Neste cenário, reside a *problemática deste trabalho*. Não recuso a discussão em torno das sociedades de aprendizagem; ao contrário, ela, inclusive, é a condição de possibilidade para que eu possa contrapor essa lógica nesta Tese e criar um novo espaço, um entre-lugar no ser e estar na escola a partir de experiências escolares singulares dos alunos surdos/deficientes auditivos incluídos.

Portanto, a nova ordem social de racionalidade neoliberal, em que é dada a responsabilidade pública, individual e coletiva por uma existência mais eficiente, com ênfase no sujeito aprendente, faz de nós, sujeitos da escola ou não, seres conduzidos às leis de mercado, mas prefiro acreditar que não é só isso. O que é potente pensar e que teve eco durante a produção de dados é a possibilidade de ser e fazer na escola a partir da existência de um entre-lugar, dos sentidos que constituem os sujeitos e o espaço da escola. Trata-se de preocupar-se com o que é da escola e das relações que se estabelecem entre os sujeitos – alunos, professores, pais, gestores, comunidade escolar –, considerando que “não é um lugar real ou imaginário. Nunca há a garantia de sua realidade ou de qualquer redução a uma ideia apenas. É um modo material particular para reunir pessoas e coisas em arranjos de espaço/tempo”. (KOHAN; MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 174).

Ao potencializar as discussões sobre a escola regular⁴ neste trabalho, quero dar-lhe ênfase também como espaço de inclusão no que se refere aos alunos com deficiência, em especial, aqui, alunos surdos/deficientes auditivos que estejam incluídos nas escolas públicas de ensino regular. Ambas as escolas pesquisadas (A e B) possibilitaram um encontro do eu pesquisadora, que se modificou no percurso da

⁴ A escolha do termo “escola regular” na escrita da Tese (especialmente no título) se dá no sentido de marcar o lócus de pesquisa, que não é escola de surdos ou escola especial, no qual os alunos surdos/deficientes auditivos estão matriculados.

pesquisa. Nelas encontrei vontade de potência naquilo que permanece (e precisa permanecer) e no que pode (e deve) resistir. Nesse processo de acontecimento com a pesquisa, a feitura do trabalho deu-se a partir de uma pergunta mobilizadora: **que processos de subjetivação são produzidos, e possíveis, na escola regular a partir das experiências escolares do aluno surdo/deficiente auditivo⁵?**

Diante dessa questão norteadora, os objetivos deste empreendimento são os seguintes:

Objetivo geral: compreender como vêm se produzindo modos de ser aluno surdo/deficiente auditivo na escola regular contemporânea a partir das experiências escolares produzidas nesse contexto.

Objetivos específicos:

- Analisar as condições de possibilidade para a emergência da sociedade de aprendizagem na lógica neoliberal;
- Examinar o movimento da escola contemporânea de uma ênfase centrada na aprendizagem ao longo da vida para uma ênfase nas experiências singulares dos sujeitos;
- Identificar as experiências escolares que emergem na escola regular como possibilidades de resistência à lógica escola-empresa.

No Capítulo 1, *Caminhos (demorados) da pesquisa*, aponto as ferramentas conceituais (subjetivação e experiência) com as quais opero para responder aos objetivos propostos, bem como descrevo a trajetória de busca pelas escolas e alunos surdos/deficientes auditivos incluídos na rede pública municipal de ensino de Santa Maria (RS). Em subitens distintos, apresento as duas escolas pesquisadas, os sujeitos participantes e os instrumentos e elementos metodológicos para a produção de dados.

O Capítulo 2, *Dos sentidos da educação: a sociedade de aprendizagem e as condições de possibilidades para pensar a escola de outros modos*, divide-se em três subcapítulos que tratam de um deslocamento de ênfase na problematização da Tese. No subcapítulo 2.1,

⁵ Essa forma de nomeação dos sujeitos se deu a partir do entendimento da impossibilidade de classificá-los em uma ou outra das categorias, considerando também o registro de escrita desta Tese, que não deseja fixar identidades, e as singularidades de cada um dos alunos observados. Cabe ressaltar que essa referência é necessária para dizer da condição não ouvinte dos alunos.

Emergência da noção de sociedade de aprendizagem na matriz inclusiva de racionalidade neoliberal, destaco o surgimento da noção de aprendizagem ao longo da vida e a lógica de funcionamento social e escolar no âmbito da racionalidade neoliberal. Posteriormente, em 2.2, *A ênfase na aprendizagem: do que falam os documentos*, saliento alguns documentos da área de educação e educação especial em que tal noção aparece com recorrência (com recorte na educação de surdos). Para finalizar o capítulo, em 2.3, *A escola como potência: recuperando uma linguagem da educação*, a discussão volta-se à defesa da escola como potência de fazer e ser de outras formas possíveis, indo além de uma educação escolar centrada no ensino e no acúmulo e transmissão de conteúdo.

No Capítulo 3, *Dos modos de pensar/fazer a/na escola: das experiências escolares*, trago ao texto as experiências observadas e vividas com os alunos surdos/ deficientes auditivos em ambas as escolas, bem como com professores, educadores especiais, gestores e uma mãe, por meio de narrativas e dinâmicas desenvolvidas com eles. O item 3.1, *O narrar-se e a narração do outro sobre o outro: dos sujeitos escolares*, foi dividido em quatro partes a fim de contemplar as narrativas dos três alunos participantes e das professoras de uma das escolas. Em 3.1.1, *Eu na escola: a arte de produzir desenhos, conversas e subjetividades*, falo da constituição da aluna Mônica, da escola B, com ênfase em sua produção de desenhos; em 3.1.2, *Eu na escola: quando o silêncio ocupa lugar e produz subjetividades*, dou visibilidade para um dos alunos da escola A, o Zé, cuja ausência de oralidade e o jeito discreto de comunicar-se e de expressar ideias chamam a atenção para o modo de ser e de relacionar-se na escola; em 3.1.3, *Eu na escola: a produção de subjetividades pela ótica da diferença*, digo do segundo aluno da escola A, o Chico, com quem as experiências escolares mostravam relações de afeto e especificidades no uso da língua oral e de sinais no contexto escolar. Para concluir este capítulo, no item 3.1.4, *Eu na escola: o professor, seus modos e suas maneiras*, destaco as narrativas da professora e da educadora especial que acompanham os alunos Zé e Chico, a fim de compreender os processos de subjetivação que envolvem os alunos pelo viés de práticas pedagógicas conduzidas por suas singularidades.

No Capítulo 4, *Experiências escolares como um dever resistência*, de caráter analítico-conclusivo, posiciono a escola neste lugar em que as experiências escolares importam como insumo de outras práticas e relações com os sujeitos. Novas

configurações e possibilidades de resistir que não se alimentam meramente de uma lógica empreendedora, de sujeitos conduzidos pelo aprender ao longo da vida. Sujeitos que tornam suas experiências escolares e suas próprias existências um ato de resistência a inícios iguais e condutas que não consideram as singularidades.

Nas *Notas Conclusivas – resgatando o percurso e construindo pontes possíveis*, coloco em evidência dois pontos: a escolha do título do trabalho e a formulação da tese. Para encerrar o trabalho, acrescento uma parte intitulada *Notas para registrar...dias para não esquecer*, em que deixo meus registros sobre os dias de produção do Doutorado em tempos de isolamento social.

CAPÍTULO 1

CAMINHOS (DEMORADOS) DA PESQUISA

1.1 PRIMEIRAS AMARRAÇÕES: AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA A ANALÍTICA DO TRABALHO

Poderíamos dizer que, para mim, a metodologia não é outra coisa além da explicitação do que poderíamos chamar de as regras do jogo, regras que, como em todos os jogos, não basta saber, mas é preciso incorporar, e isso não se pode fazer a não ser jogando. E algumas regras, ademais, você tem que ir adivinhando e interpretando ao longo do jogo, e isso, claro, pode ir variando em função do próprio desenvolvimento do jogo. (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 300-301).

Um capítulo metodológico, entendido sob a perspectiva em que escrevo esta Tese, não se faz meramente descrevendo passos, apontando métodos ou relatando a seleção dos sujeitos e locais de pesquisa. Mesmo levando em consideração uma maneira particular de apegar-me aos detalhes e as formas mais didáticas de expor as ideias como possibilidade de esmiuçar a composição da pesquisa, bem como de aproximar o leitor das cenas em que cada etapa aconteceu, não abandono a máxima de que existe uma correlação na tríade metodologia-teoria-análise. Com esse tom de escrita, algumas vezes demasiadamente sistemático, trago imbricada a ideia de que a metodologia de um trabalho não se desvincula do seu aporte teórico, nem sequer do caráter analítico que abriga em si mesmo.

Associo-me com Larrosa quanto a pensar mais sobre as maneiras de trabalhar (no caso, de pesquisar), de seguir o jogo conforme ele se desenvolve, do que aprisionar todo um caminho de encontros, descobertas e produções, com o objeto da pesquisa, em um método. Os protocolos são importantes porque não se começa a pesquisa sem um norte, sem definir alguns pontos de saída; contudo, assim como fazem o pesquisador e o professor, “ao longo do exercício de seu ofício [vão] configurando maneiras próprias de fazer as coisas”. (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 301).

Já dizia, na Apresentação da Tese, sobre os encontros que tive com a escola, os quais mobilizaram uma mudança de ênfase do estudo, um sentido diferente de estar na escola e de percebê-la. Assim também aconteceu com as escolhas dos instrumentos de coleta, com a seleção das escolas e, principalmente, dos sujeitos pesquisados. Na intenção de atentar para o sujeito, a educação e a escola contemporânea, os percursos

da pesquisa foram sendo conformados de acordo com o contexto que se apresentava, no qual me deterei mais adiante.

Em um cenário em que os contornos investigativos vão tomando forma no decorrer do próprio percurso, a ideia de metanarrativa, seja em relação aos métodos ou aos temas centrais, como escola, aprendizagem ou experiências escolares, não faz sentido em uma perspectiva pós-estruturalista de pesquisas em educação. Localizar esta Tese no campo do Pós-estruturalismo é quase preencher um protocolo, uma forma de endereçar o trabalho. Necessário, sim, mas espero que essa demarcação não se limite ao capítulo metodológico, pois acredito que o tom de escrita do trabalho e das problematizações nele articuladas ressoa para além de uma simples definição do termo.

O Pós-estruturalismo parte da perspectiva de que as metodologias devem ser construídas no percurso da investigação, de acordo com o objeto de pesquisa e as questões elaboradas e suscitadas, pois não é possível estabelecer antecipadamente os passos ou procedimentos denominados metodológicos e construir caminhos em abstrato ou modelos prévios. (TEDESCHI E PAVAN, 2017, p. 773).

Com base nas palavras das autoras, pode-se inferir que o único *a priori* possível e produtivo no contexto das pesquisas de caráter pós-estruturalista é o histórico e constitutivo do sujeito, inventado nos exercícios de saber-poder, “afinal, as verdades não são naturais, mas sim históricas e, portanto, envolvidas em relações de poder e saber”. (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 776).

Entendendo o poder a partir das teorizações foucaultianas como aquilo que “não é primeiramente manutenção e recondução das relações econômicas, mas sim, em si mesmo, primariamente, uma relação de forças” (FOUCAULT, 1999, p. 21), a qual está na ordem de forças discursivas e na produção de regimes de verdade, tensiono, por exemplo, a ênfase na aprendizagem ao longo da vida como uma lógica que inviabiliza outras formas de estar na escola, tais como, um aprender na relação com outro, nas experiências entre alunos e professores.

Nas relações do cotidiano das práticas pedagógicas, estão envolvidos diferentes dispositivos de poder que colocam em disputa determinadas verdades; ao

confrontarem-se, tais verdades assumem posições distintas, o que significa que alguns discursos são mais válidos do que outros.

No processo de disputa por produção de verdades, Foucault diz que

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (2010b, p. 12, grifo do autor).

Tomando a inclusão como um discurso sancionado no contexto escolar e social, especialmente a partir da *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), coloco na centralidade a educação de surdos. Em articulação com a tríade foucaultiana do saber, poder e subjetivação, interessa-se **entender como vêm se produzindo modos de ser aluno surdo/deficiente auditivo na escola regular, a partir de recorrências e singularidades presentes no fazer pedagógico.**

Para empreender tal objetivo de pesquisa, faço aliança com os conceitos-ferramenta: *subjetivação*, com base nos escritos de Michel Foucault, e *experiência*, desenvolvido por Jorge Larrosa. Com relação aos processos de subjetivação produzidos a partir das experiências escolares do aluno surdo/deficiente auditivo, consideram-se, a partir de Foucault, as práticas do sujeito com ele mesmo, ao “analisar essas formas de subjetivação através de técnicas/tecnologias da relação consigo ou, vamos dizer, através do que se pode chamar de pragmática de si”. (2010a, p. 6).

Na potência de compreender os processos de subjetivação do sujeito escolar na produção de modos de ser surdo/deficiente auditivo na escola regular, parece-me particularmente apropriado considerar a noção de governamentalidade como uma ferramenta analítica tangencial neste trabalho. No que concerne à condução de vidas e práticas escolares, veem-se implicadas ações de governo (maneiras de governar, conduzir) das pessoas no âmbito da individualidade e da coletividade.

A escola, como este espaço em que “a educação sujeita, produz sujeitos, mas estes também agem sobre si mesmos, no próprio processo de assujeitamento, produzindo ações de subjetivação” (GALLO, 2018, p. 221), faz sentido neste trabalho quando assumimos seu significado pedagógico: como o lugar do tempo escolar, do

abrir-se ao mundo, do prestar atenção e descobrir as coisas do mundo. O lugar “em que formar e educar uma criança tem a ver com algo fundamentalmente diferente” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 97) do que seja socializar ou desenvolver talentos, restritamente.

Nesse sentido, ao dar-se visibilidade para a escola como um todo, entendendo-a como produtora de modos de vida, de constituição de sujeitos (seja por práticas pedagógicas, disciplinares, individuais e coletivas), as experiências escolares importam como insumo para entender as subjetividades do aluno surdo/deficiente auditivo.

Ao conceito de subjetivação, atrelo a noção de experiência, desenvolvida por Jorge Larrosa, uma vez que compreendo que os alunos vivem experiências que lhes são singulares, que acontecem nos seus processos de ensino, de aprendizagem e de relações pessoais de maneira intransferível e, por vezes, de impossível captura.

No entanto, compreendo que se faz necessária uma ressalva quanto ao conceito de experiência que perpassa tanto as obras de Larrosa quanto de Foucault, porém de maneiras distintas. Considero essa particularidade, que abarca os escritos dos autores, para debruçar-me no desenvolvimento dessa Tese a partir de experiência em Larrosa. Em Foucault a experiência, na via da matriz de experiência, se dá a partir de três eixos - “o eixo da formação dos saberes, o eixo da normatividade dos comportamentos e, enfim, o eixo da constituição dos modos de ser sujeito” (2010a, p. 41), com isso entendo que há um processo de objetivação que incide sobre a produção do sujeito, um conjunto de saberes e normas que determina posições e comportamentos do sujeito em relação a ele mesmo e aos outros.

Nesse sentido, a experiência estaria alicerçada no processo de constituição do sujeito surdo/deficiente auditivo, o que não contemplaria a intenção desse estudo de ir além, de compreender das singularidades, da experiência como acontecimento entre o sujeito e contexto em que está inserido. A partir dessa consideração, escolho a ideia de singularidade da experiência, com base em Larrosa, para compreender os modos de ser aluno surdo/deficiente auditivo na escola regular.

Para o autor, “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”

(LARROSA, 2016, p. 25-26), logo, o sujeito da ex-posição, daquilo que lhe é estranho, externo, um ex-istir de “uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente” (Ibidem, p. 27).

Ao intentar o diálogo entre os dois conceitos (subjetivação e experiência), aproximo-me das palavras de Simons e Masschelein para pensar sobre a experiência de ser e estar de alunos (e de toda a comunidade escolar) como “experiências escolares que remetem à experiência de estar-no-meio de coisas, à experiência de um curso de vida interrompido em que novos cursos se tornam possíveis” (2017, p. 56). No objetivo de “dar voz” a essa experiência que está no meio, no interstício, interessa-me aproximar-me do aluno surdo recém-chegado à escola regular, para compreender “a aprendizagem com e sobre o que significa agir, vir ao mundo, confrontar a outridade e a diferença em relação aos seus próprios inícios”. (BIESTA, 2013, p.187).

Considerando a potencialidade de algumas proposições feitas por Masschelein e Simons no livro *Elogio da Escola* (2017) – “Sobre a escola que defendemos” (título da entrevista deles com Walter Omar Kohan) –, saliento três excertos como condição de possibilidade para pensar as amarrações metodológicas desta Tese: a) “não defendemos que a escola é o único modo significativo e válido de aprendizagem (de modo nenhum!), mas defendemos que a educação escolar é uma forma particular de aprendizagem” (Ibidem, p. 170); b) “a “escola” não é um lugar real nem imaginário. Nunca há a garantia de sua realidade ou de qualquer redução a uma ideia apenas” (Ibidem, p. 174, grifo do autor); c) “a questão é o modo de lidar com a chegada dos novos” (Ibidem, p. 174).

Um primeiro entendimento diz respeito às escolas em que esta pesquisa se deu, que não serão tomadas no sentido de totalidade, o que significa que não corresponde a uma verdade única e totalizante sobre suas práticas, seus sujeitos e os modos de viver a/na escola. Assim, compreendo potente pensar a escola, juntamente com os autores acima citados, não como o único e possível lugar em que a aprendizagem – de conteúdos e além deles – aconteça, mas assumo a centralidade que ela ainda ocupa, na contemporaneidade, como espaço privilegiado de produção de conhecimento e de encontros com códigos muito específicos, que têm a ver com relacionar-se, negociar, conduzir-se a si mesmo e aos outros. Portanto, a escolha da

escola regular e, em especial, a seleção das duas escolas acompanhadas dizem desse lócus de pesquisa que em si não é nem real, nem imaginário, mas uma possibilidade diante das premissas e critérios definidos para esta pesquisa em específico, que poderiam ser distintos de outras possibilidades, a depender de outras escolhas e pressupostos a investigar.

Em segundo lugar, atento para os alunos surdos/deficientes auditivos das respectivas escolas como esses “novos” que chegam à escola regular e cujos inícios que podem ser imaginados e narrados são tantos quantos forem as experiências e os contextos escolares. Com base nas ideias de Kohan, Simons e Masschelein (2017), desejo compreender como esses alunos chegam à escola, e esse chegar não corresponde ao ato mesmo de adentrar na escola e iniciar uma atividade escolar (e isso não significa que os descarte), mas aos modos como produzem e vivem suas subjetividades ali. Vale a pena, então, perguntar: que inícios (experiências de ser e estar) lhes são possíveis no contexto da escola regular?

Em terceiro lugar, gostaria de mencionar um último elemento metodológico que faz sentido, a partir das duas colocações anteriores (sobre as escolas e os sujeitos da pesquisa). O que é possível produzir a partir de um contexto específico e de determinados sujeitos? Uma possibilidade de análise. A produção de verdade(s), a constituição de sentido(s), com a precaução de que “nunca há a garantia de sua realidade ou de qualquer redução a uma ideia apenas” (citando novamente Simons e Masschelein, 2017, p. 174).

Na lógica de empreender uma analítica comprometida com as problematizações em torno da escola, que deseja ser potência e encontrar ressonância com aqueles que se preocupam e estão vigilantes no pensar do fazer pedagógico, na educação escolar e na educação de surdos, reverbera nesta pesquisa um estado de permanente alerta e exercita-se a prática do demorar-se. São exercícios que se fizeram presentes em todos os momentos da produção da Tese, desde a seleção das escolas e dos sujeitos, da escolha dos artefatos para trabalhar com cada um deles e do tempo disponível para visitas até as observações e, posteriormente, a transcrição de todos os áudios e filmagens que deram vida e forma ao meu diário de campo. Por isso, fez muito sentido, para mim, entender que “a demora é importante tanto para

conhecermos bem nosso objeto como para conhecermos nossas “filiações teóricas” e a potência dos conceitos e ferramentas com os quais vamos trabalhar”. (PARAÍSO, 2012, p. 35, grifo da autora).

Na configuração desses procedimentos metodológicos, com o exercício de cautela e demora que a pesquisa exige, assim como na produção da materialidade e em seu manuseio e trato, considereirei como central a noção de discurso em Michel Foucault. Tal compreensão requer do pesquisador uma vigilância epistemológica, uma vez que as narrativas dos alunos, professores e gestores não são tratadas como meros atos de fala, mas narrativas que produzem sentidos e que se atualizam pela linguagem. Com Andrade, penso que “utilizar as palavras para nomear o que somos, nossas experiências, o que fazemos, pensamos, como vivemos, até que sentimos, não é mero palavreiro”. (ANDRADE, 2012, p. 175).

O discurso encontra-se atrelado às manifestações de saber e poder; ao narrar sobre determinado objeto, passa a constituí-lo, atrelado a uma permanente disputa pela vontade de verdade, que, segundo Foucault, tem relação com o “modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído”. (FOUCAULT, 2009, p.17).

Nessa trama, em que compreendo a linguagem não como representação do pensamento, mas constitutiva de realidade(s), tomo as narrativas dos sujeitos da pesquisa como um dos substratos analíticos, a fim de compreender como determinados discursos, recorrentes e/ou singulares, são constituídos e como os próprios sujeitos se constituem na associação de diferentes discursos. Para isso, opto por realizar entrevistas narrativas, de forma isolada ou associadas a outras dinâmicas, que serão detalhadas no item 2.1.1 *Das escolas e dos sujeitos: o exercício de montar quadros*.

Baseada em Andrade (2012), avisto nesse instrumento de produção de dados um ressignificar da ideia de fazer entrevistas fechadas (com perguntas prontas). Comungo com seu posicionamento quanto à utilização desse método de pesquisa (abordagem usada pela autora na sua pesquisa de Doutorado):

Com a realização das observações, comecei a compreender tais elementos (as falas, as atitudes, os gestos...) também como narrativas, como modos de dizer sobre si e sobre o/a outro/a; ou seja, não foram entrevistas, simplesmente, foram entrevistas narrativas. Nelas cada um/a dos/as entrevistados/as pode

narrar a si num atrelamento de suas histórias escolares com suas histórias de vida, pois aprendi como pesquisadora, que não há como falar de uma história sem ouvir a outra. Aprendi, também, que não basta fazer a pergunta boa, desdobrar um dito ou aproveitar as palavras soltas; é preciso ouvir o silêncio e suportá-lo, fazê-lo narrar tanto quanto a palavra. (ANDRADE, 2012, p. 192).

Além das entrevistas narrativas, considero como insumos desta produção as práticas discursivas e não discursivas que compõem o cenário das escolas onde a pesquisa aconteceu. Para isso, levo em conta o que Edgardo Castro (2009) pondera sobre o conceito de prática para Michel Foucault e aproximo-me de tal significado para não dissociar as práticas discursivas das não discursivas. Para Castro, apesar de ser um conceito utilizado desde as primeiras obras de Foucault (como, por exemplo, *Vigiar e Punir*, em que analisa as práticas de punição), não “encontramos nenhuma exposição detalhada do conceito de prática; é necessário reconstruí-lo com base em outras indicações” (CASTRO, 2009, p. 337). Dando continuidade, Castro salienta que “podemos dizer que Foucault entende por práticas a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem, que têm um caráter sistemático (saber, poder, ética) e geral (recorrente) e, por isso, constituem uma experiência ou um pensamento” (CASTRO, 2009, p. 338).

A partir da diversa fonte de dados, a análise da materialidade, entendida nesta Tese como o conjunto de tudo que foi produzido discursivamente (produções da escola e sobre a escola) e não discursivamente (modos de ser, agir, assujeitamentos), se deu na triangulação das entrevistas narrativas, das observações nas escolas, do diário de campo e das dinâmicas realizadas com os sujeitos participantes. As categorias de análise foram extraídas e criadas a partir de pontos comuns e familiaridades presentes nos materiais manuseados, que têm objetiva ligação com as dinâmicas propostas e o que nelas era produzido.

Neste momento, acredito ser importante anunciar novamente os objetivos específicos propostos pela Tese (sinalizados na Apresentação), bem como indicar o que foi empreendido no decorrer de sua produção. Segue uma organização geral do trabalho:

Quadro 1 - Objetivos da Tese, materialidade analítica e produção correspondente

Objetivo específico	Materialidade selecionada	Localização na Tese
<p>1- Analisar as condições de possibilidade para a emergência da sociedade de aprendizagem na lógica neoliberal.</p>	<p>- Documentos oficiais na área da educação e da educação especial (Programas, Política, Diretrizes, Relatório, Decreto).</p>	<p>Cap. 2: Dos sentidos da educação: a sociedade de aprendizagem e as condições de possibilidade para pensar a escola de outros modos</p> <p>2.1 A emergência da noção de sociedade de aprendizagem na matriz inclusiva de racionalidade neoliberal</p> <p>2.2 A ênfase na aprendizagem: do que falam os documentos</p>
<p>2-Examinar o movimento da escola contemporânea de uma ênfase centrada na aprendizagem ao longo da vida para uma ênfase nas experiências singulares dos sujeitos.</p>	<p>- Leituras de obras como as de Biesta; Larrosa; Masschelein e Simons; Laval; Rancière; Arendt.</p> <p>-Diário de campo das observações e atividades realizadas nas escolas.</p>	<p>Cap. 2: Dos sentidos da educação: a sociedade de aprendizagem e as condições de possibilidade para pensar a escola de outros modos</p> <p>2.3 A escola como potência: recuperando uma linguagem da educação</p>
<p>3-Identificar as experiências escolares que emergem na escola regular como possibilidades de resistência à lógica escola-empresa.</p>	<p>- Observação do contexto escolar;</p> <p>- Diário de campo;</p> <p>- Filmagem, gravação de áudio e imagens das ações realizadas nas escolas.</p> <p>- Dinâmicas e entrevistas narrativas com os sujeitos selecionados (três alunos, uma professora, uma diretora, uma orientadora educacional, uma educadora especial, uma coordenadora pedagógica, uma mãe).</p> <p>- Análise do PPP e Regimento escolar.</p>	<p>Cap. 3: Dos modos de pensar/fazer a/na escola - das experiências escolares.</p> <p>Cap. 4: Experiências escolares como um devir resistência</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: DOS PROTOCOLOS DE SAÍDA ÀS CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO DE CAMPO

Metodologicamente falando ou, mais precisamente, na perspectiva de investigar sobre as possibilidades de sujeitos e locais de pesquisa, o início se deu com a solicitação feita aos coordenadores/assessores da área de Educação Especial junto à 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE)⁶ e à Secretaria Municipal de Educação (SMEd)⁷ em 2018. Naquele momento, tive acesso às seguintes informações:

Quadro 2 - Relação das escolas estaduais de Santa Maria com alunos surdos matriculados

(continua)

ESCOLA	DEFICIÊNCIA AUDITIVA/SURDEZ	SEXO	IDADE	ANO	SALA DE RECURSO
EEEM ⁸ Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco	Deficiência auditiva	Feminino	11 anos	4º ano	Estado
Escola Básica Estadual Cícero Barreto	Deficiência auditiva	Masculino	17 anos	1º ano – Ensino Médio	-
	Surdez	Masculino	13 anos	7º ano	-
Colégio Estadual Padre Rômulo Zanchi	Deficiência auditiva	Masculino	15 anos	8º ano	Multifuncional
	Deficiência auditiva	Masculino	13 anos	Turma Se Liga ⁹	-
Colégio Estadual Prof ^a . Edna May Cardoso	Deficiência auditiva	Feminino	17 anos	9º ano	Multifuncional ¹⁰

⁶ A área de abrangência da 8ª CRE é de 23 municípios, com 15 escolas no total, em que há alunos surdos incluídos, sendo nove delas localizadas em Santa Maria.

⁷ Dados referentes aos alunos da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, conforme o Censo Escolar de 2017.

⁸ Escola Estadual de Ensino Médio.

⁹ Segundo informações da 8ª CRE, Se Liga é um Programa de Correção de Fluxo para alunos do 3º, 4º e 5º anos que estão em distorção idade/série e não estão alfabetizados.

¹⁰ Salas de Recurso Multifuncionais são as que foram equipadas pelo MEC, por um Programa específico; já as Salas de Recurso do Estado são as que foram autorizadas a funcionar, mas não fazem parte do Programa do Governo Federal.

Quadro 2 - Relação das escolas estaduais de Santa Maria com alunos surdos matriculados

(conclusão)

EEEE ¹¹ General Gomes Carneiro	Deficiência auditiva	Feminino	12 anos	5º ano	Estado
EEEE João Link Sobrinho	Deficiência auditiva	Masculino	13 anos	7º ano	Multifuncional
EEEE Profª. Celina de Moraes	Deficiência auditiva	Feminino	17 anos	9º ano (concluiu em 2017)	Multifuncional
Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac	Deficiência Auditiva	Masculino	9 anos	3º ano	Multifuncional
	Deficiência Auditiva	Feminino	14 anos	6º ano	
Escola Básica Estadual Érico Veríssimo	Deficiência auditiva	Masculino	17 anos	EJA Totalidade 5	Multifuncional

Fonte: Elaborado e enviado pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação.

Quadro 3 - Relação das escolas municipais de Santa Maria com alunos surdos matriculados

(continua)

ESCOLA	DEFICIENTE AUDITIVO ¹²	SURDO ¹³	AEE	EDUCADORA ESPECIAL
EMEF ¹⁴ Aracy Barreto Saccis	2	1	X	20 horas
EMEF Irmão Quintino	1	-	X	20 horas
EMEF Pão dos Pobres	2	-	X	40 horas
EMEF Rejane Garcia Gervini	3	-	X	20 horas
EMEF Alfredo Winderlich	2	-	X	20 horas
EMEF Martinho Lutero	3	-	X	20 horas
EMEF Oscar Grau	1	-	X	20 horas
EMEF Pinheiro Machado	2	-	X	30 horas
EMEF Reverendo Alfredo Winderlich	1	-	X	20 horas

¹¹ Escola Estadual de Ensino Fundamental.

¹² Termo definido pelo Censo 2017.

¹³ Termo definido pelo Censo 2017.

¹⁴ Escola Municipal de Ensino Fundamental.

Quadro 3 - Relação das escolas municipais de Santa Maria com alunos surdos matriculados

(conclusão)

EMEF Santa Helena	1	-	X	20 horas
EMEF Vicente Farcena	1	-	X	20 horas
EMEI ¹⁵ Nosso Lar	1	-	-	10 horas

Fonte: Elaborado e enviado pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria.

Essas foram as possibilidades que apresentei à banca de qualificação do Projeto de Tese em 2018, as quais, confesso, me deixaram preocupada, pois o cenário para a pesquisa me parecia restrito. Com caráter de provisoriedade, esse era o ponto de partida possível no momento, e a partir dele comecei os contatos com as escolas via telefone. Inicialmente, procurei pelos telefones das escolas no Google; depois, aleatoriamente, sem especificar se primeiro seriam as escolas estaduais e depois as municipais, ou vice-versa. Comecei a ligar. Em algumas, consegui a informação já na primeira ligação; em outras, as tentativas foram várias (telefone ocupado ou a pessoa responsável pelos dados não se encontrava).

Lembro-me de que a assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, ao passar-me a planilha de dados, sugeriu que eu entrasse em contato com cada escola para saber da situação dos alunos matriculados (se usava LIBRAS, se oralizava, se utilizava metodologias diferenciadas, etc.), pois eram informações que ela não tinha. Com isso, leia-se que o registro do aluno, a partir do Censo Escolar, não abarca as singularidades do sujeito e de seu processo escolar. Considerando, por exemplo, a própria designação utilizada, de deficiente auditivo e surdo, pude inferir que talvez o lugar que esse aluno ocupava na tabela de classificação fosse diferente do lugar que ele ocupava na escola. Essas foram as constatações com que fui me deparando no decorrer dos contatos com as escolas.

Resumidamente, após as ligações, este era o esboço do levantamento:

- escolas que disseram não ter alunos com surdez/deficiência auditiva;
- escolas que o aluno não estava mais frequentando;

¹⁵ Escola Municipal de Educação Infantil.

- escola que várias vezes pediu que eu entrasse em contato posteriormente porque estava bastante ocupada com suas demandas (acabei desistindo das tentativas);
- escola que não tinha certeza se o aluno surdo ainda estava na escola (marquei uma visita à escola para o dia em que a educadora especial estivesse);
- escola que confirmou ter um aluno incluído, mas que estava com problemas de adaptação com ele (também marquei uma visita à escola);
- escola em que a educadora especial relatou que o aluno não era surdo e que sua perda auditiva era mínima. Quando perguntei se ele frequentava o AEE, disseram que não era questão da surdez, mas que “desconfiavam” que ele tivesse uma deficiência intelectual. Segundo a escola, o aluno escutava e falava bem, não precisava de LIBRAS e no momento não usava aparelho auditivo.

Depois desses primeiros movimentos, fui às duas escolas com as quais havia marcado um encontro (a que não tinha certeza se o aluno ainda estava na escola e aquela em que o aluno estava com problemas de adaptação).

Na escola que não tinha certeza¹⁶ sobre ter o aluno incluído, a educadora especial confirmou que ele havia saído no começo de 2017 e ido para a escola de surdos de Santa Maria. Segundo ela, o aluno já havia frequentado a escola de surdos anteriormente à matrícula na escola regular, mas em 2017 a família optou por levá-lo para a escola de surdos novamente.

Já na visita à escola em que o aluno incluído estava com problemas de adaptação, a coordenadora relatou que a família viveu uma espécie de luto, pois acreditava que, depois do implante do filho, tudo ficaria bem. Ela destacou que o aluno não era alfabetizado e que a família era um pouco resistente aos tratamentos fonoaudiológicos e acompanhamentos pedagógicos. A coordenação da escola mostrou-se interessada em ajudar a família, sugerindo alguns nomes de profissionais (Fonoaudiologia e Psicologia) para acompanhar o aluno. Dessas tentativas, em 2018, conseguiram que a família iniciasse um acompanhamento fonoaudiológico para o

¹⁶ Cabe esclarecer que o primeiro contato se deu com a supervisora da escola, que trabalhava ali havia pouco tempo, o que talvez explique o desconhecimento das questões relacionadas aos alunos incluídos e atendidos no AEE.

filho. No ano anterior (2017), a família levou-o para a escola de surdos para aprender Libras, e a professora da escola regular começou a utilizar as letras do alfabeto manual na sala de aula. Com isso, sentiram que ele estava mais feliz, mais bem adaptado, porém, logo os pais decidiram não continuar mais na escola de surdos.

A escola, na figura da coordenadora, mostrou-se muito contente e disposta a colaborar no trabalho que eu poderia desenvolver com a pesquisa do Doutorado. Contudo, salientou a resistência da família em relação ao trabalho da educação especial, principalmente quando envolvia a língua de sinais. Foi relatado que a estagiária que começou trabalhar com o aluno não ficou muito tempo porque os pais pediram que ela não acompanhasse mais o menino, e no momento havia apenas uma monitora com ele em sala. Diante desse cenário que lá observava, também considerei outras recorrências que já ouvira: que a família optou pelo implante coclear e esperava pelo sucesso em relação à fala do menino; que se opunha ao ensino de Libras; que tinha dificuldade em aceitar a surdez e em decidir sobre os encaminhamentos, tanto médicos quanto escolares.

Depois dessa ida a essa escola e de ouvir alguns desses relatos de uma pessoa da família do menino, ainda encontrei seu nome da lista de pacientes atendidos no Serviço de Fonoaudiologia da UFSM, do qual fora desligado por faltar às sessões de terapia. Assim, entendi que não era o momento de propor a participação dele e de sua família nas atividades da pesquisa; por esse motivo, respeitei as reservas da família e não insisti no retorno à escola.

Portanto, a partir dessas constatações que o contato com as escolas foi me propiciando, percebi que a composição do cenário da pesquisa desenhava novos contornos. Reitero a ideia de que os números, as listas, as planilhas, importam muito como ponto de partida, mas são elementos, de certa forma, “brutos”, passíveis de verificação, e em si mesmos não contemplam os contextos aos quais estão amarrados. Por isso, este relato pormenorizado feito aqui não significa simplesmente dizer o que se fez. Trata-se de uma forma de dar sentido a um caminho de pesquisa que foi sendo lapidado, feito de avanços e recuos, de encerramento de etapas e novos começos.

No sentido da arte de um trabalho, tal qual “um professor, creio, não aplica uma metodologia (ou uma série de metodologias)” (LARROSA; RECHIA, 2018, p.

301), o professor-pesquisador também assim o faz. Vai escolhendo os protocolos, definindo as saídas e seus procedimentos de estar e fazer no próprio percurso do jogo da investigação.

Assim se deu o exercício das buscas no trabalho de campo, com os dados que já havia apresentado no momento da qualificação do Projeto, tentando fechar o quadro de alunos e escolas para a pesquisa. Porém, eis que paraliso diante da impossibilidade de continuar com aquilo que já tinha. Surge, então, um segundo começo.

Pode parecer, de certa maneira, improvável buscar esses dados na área da saúde, e não na da educação (como já havia feito junto à SMED e à CRE), mas foi no curso de Fonoaudiologia, na pessoa da professora Eliara Pinto Vieira Biaggio, responsável pelo Ambulatório de Habilitação e Reabilitação da Audição¹⁷ do Serviço de Atendimento Fonoaudiólogo (SAF/UFSM), que tive acesso a outros números, os quais me trouxeram ânimo, pois alargavam minhas possibilidades de pesquisa, ao mesmo tempo em que ressurgiam alguns questionamentos que já me acompanhavam desde os primeiros dados. Mais especificamente, em uma conversa com a professora Liane Camatti (colega no Departamento de Educação Especial, com formação na área da surdez) sobre minha procura pelos alunos surdos incluídos, ela mencionou uma reunião que teria com uma professora do curso de Fonoaudiologia sobre demandas da disciplina de Libras e que essa professora estava organizando uma planilha com nomes de crianças com surdez/deficiência auditiva em acompanhamento e tratamento no SAF.

Com essa informação, e de posse do *e-mail* da professora Eliara, lhe escrevi explicando sobre minha pesquisa e o interesse na compilação de dados feita por ela. Solicitei o acesso à lista de pacientes, na qual seria possível saber, por exemplo, quais estariam frequentando a escola, o que me ajudaria no levantamento dos alunos incluídos na rede. Logo marcamos um encontro para tratar desse assunto. Fui recebida com extrema atenção e disponibilidade pela professora Eliara e uma de suas estagiárias no horário dos atendimentos no SAF.

Assim que expliquei meu interesse nos pacientes com quem trabalhavam e a intenção de identificá-los em seus contextos escolares para minha pesquisa de

¹⁷ Este Ambulatório faz parte do Programa de Saúde Auditiva do Governo Federal.

Doutorado, a professora disponibilizou todos os dados contidos nas pastas de cada paciente. Contou-me de vários bebês que estavam sendo atendidos no Serviço e da experiência com bebês implantados, porém, como meu foco eram sujeitos que estavam no espaço escolar, naquela ocasião, não me detive nesses dados.

Cabe ressaltar que os pacientes atendidos no Ambulatório de Habilitação e Reabilitação da Audição apresentam especificidades quanto a diagnóstico e idade, sendo divididos em categorias, como, por exemplo: bebês, idosos, implantados, residentes em Santa Maria e em outras regiões, alunos no Ensino Superior. Conforme a professora ia contando um pouco sobre cada paciente, íamos direcionando nosso foco para aqueles dentro do perfil de idade escolar que atendessem à particularidade da pesquisa.

A partir dessa conversa, surgiram novas pistas, outras possibilidades de sujeitos e campo de pesquisa e alguns dados importantes para ter acesso aos alunos: nome, idade, data de nascimento, cidade onde reside, escola que frequenta, condição¹⁸ (surdez/ deficiência auditiva, outros comprometimentos), dias de atendimentos no SAF e contato telefônico dos pais e/ou responsáveis.

No quadro que segue, já consta uma pré-seleção de sujeitos que fomos fazendo ao longo da conversa, conforme os detalhes que a professora me passava (por exemplo, alguns pacientes de outras cidades que não estavam sob o abrigo da coordenadoria de educação de Santa Maria). Saliento que o número de pacientes atendidos pelo serviço de fonoaudiologia da Universidade Federal de Santa Maria, naquele momento, era superior a este apresentado na lista, passando de 20, entre crianças e adolescentes, mas alguns não tinham suas fichas de cadastro completas, pois estavam ingressando no atendimento pela primeira vez.

¹⁸Além da deficiência, são informações mais pontuais que a professora acrescentava.

Quadro 4 - Relação dos pacientes atendidos no Ambulatório de Habilitação e Reabilitação da Audição

PACIENTE	CONDIÇÃO	IDADE	ESCOLA	CIDADE
C. ¹⁹	Oralizado	9 anos	Não consta	Não consta
A. C.	Perda progressiva e oraliza bem.	12 anos	Não consta	São Sepé
L.	Perda auditiva severa.	9 anos	Escola de surdos	Santa Maria
J. V ²⁰ .	-	-	Escola de surdos	Santa Maria
W.	Perda auditiva moderada.	9 anos	E.M.E.F. C.L.G.	Santa Maria
E.	Perda auditiva moderada.	16 anos	E.M.F.I.	Santa Maria
L.	Perda auditiva severa. (Neuropatia auditiva).	7 anos	E.M.J.P.O.	Santa Maria
M. E.	Deficiência auditiva profunda. É oralizado e tem monitor na escola.	-	Colégio M. (escola particular)	Santa Maria.
I.	Deficiência auditiva profunda. É oralizado.	8 anos	Colégio N.S.F. (escola particular)	Santa Maria.
E.	Deficiência auditiva moderada.	4 anos	E.E.I.J.M. (escola particular)	Santa Maria.
S.	É oralizado.	12 anos	E.E.G.E.F.	Santa Maria.
A.	Implantado ²¹ .	7 anos	E.M.A.B.S.	Santa Maria

Fonte: Elaborado pela autora.

¹⁹ As letras representam as iniciais dos nomes.

²⁰ Este aluno estava frequentando uma escola estadual de Santa Maria, mas retornou à escola de surdos havia pouco tempo.

²¹Foi desligado dos atendimentos por faltas recorrentes. Segundo a fonoaudióloga, a família criou muita expectativa em relação ao implante, sem buscar as devidas informações antes de fazê-lo. Agora está confusa quanto ao encaminhamento para o filho, que já esteve na escola regular, passou pela escola de surdos e voltou à escola onde havia estudado.

Com base nessa pré-seleção de dados, tinha em mãos 12 alunos, e era preciso atentar para alguns critérios de seleção, alguns já apontados desde a qualificação do Projeto. Portanto, a escolha dos alunos e das escolas se deu pelos seguintes motivos:

- alunos que frequentam escolas públicas da rede;
- alunos que residem e estudam em Santa Maria;
- alunos que não estivessem matriculados na escola de surdos, haja vista que a proposta é que estejam matriculados na escola regular;
- histórico de acessibilidade e envolvimento por parte da família (este item diz respeito à disponibilidade e abertura da família/ou responsáveis para a participação do aluno nos atendimentos e atividades na escola. Considero, para isso, a conversa com a fonoaudióloga, que sinalizava algumas dificuldades de acesso a alguns alunos, e uma visita prévia que já havia feito a uma escola onde os pais não se mostraram dispostos e interessados na participação do filho em atividades de pesquisa).

Considerando esses critérios, três alunos não se encaixam por estarem frequentando escolas particulares; dois alunos, por estarem na escola de surdos; um aluno, por não residir em Santa Maria; um, por faltarem dados e contato com os responsáveis; e um aluno, por haver dificuldade de participação e disponibilidade da família²². Diante desse contexto, os demais alunos (quatro) eram sujeitos em potencial para o presente estudo. Contudo, ao ligar para umas das escolas, percebi fragilidades que algumas informações abarcam quando descontextualizadas de sua dimensão escolar. Reside aí um dos questionamentos que venho alimentando desde o contato que tive com os números do Censo Escolar²³, representados pelas tabelas fornecidas pela SMED e CRE. Percebe-se uma incompatibilidade de dados entre o que é oferecido pelos órgãos oficiais e o que encontramos nas escolas.

²² Este aluno já foi referido anteriormente, na ocasião de minha visita na escola que frequenta.

²³ “O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país”. (Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 12/05/2020).

Isso aconteceu quando entrei em contato com uma das escolas, onde estudava uma aluna com deficiência auditiva (atendida duas vezes por semana no Ambulatório de Habilitação e Reabilitação da Audição do SAF). A coordenadora pedagógica ficou surpresa quando perguntei sobre a aluna com deficiência auditiva que estaria matriculada na escola e pediu que retornasse a ligação mais tarde, pois ela verificaria a ficha da aluna e perguntaria para a educadora especial. Quando retornei a ligação, ela confirmou que a aluna frequentava a escola no turno da manhã, mas que não havia registro de que tivesse deficiência auditiva. Diante da devolutiva da escola, compreendi que essa aluna não atenderia os critérios da pesquisa, tendo em vista que não fazia parte do público-alvo da educação especial na escola.

Ainda sobre os tensionamentos que venho nutrindo durante esses encontros com as estatísticas de aluno surdo/deficiente auditivo x escola regular, sigo perguntando o porquê de algumas dissonâncias. De certo modo, surpreende-me e gera dúvida haver mais fidedignidade ou compatibilidade de dados nos registros dos atendimentos fonoaudiólogos (no contexto de uma instituição pública de ensino superior) do que nos dados apresentados pelo Censo Escolar (vinculado a um instituto que serve como base para o Ministério da Educação).

Na busca por entender o processo de captação desses dados, recorri às informações contidas na página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), coordenador do Censo. Segundo consta, o preenchimento de informações sobre alunos e profissionais escolares (docente, monitor escolar, tradutor e intérprete de Libras, profissional de apoio escolar para alunos com deficiência, por exemplo) acontece pelo Sistema Educacenso e é dividido em duas etapas - a matrícula inicial e a situação do ano. Na primeira, que ocorre no início de cada ano (o mês base é maio), o gestor fornece informações sobre a escola, turmas, gestores, alunos e profissionais escolares em sala de aula. Na segunda etapa, que ocorre no final do ano letivo, as informações preenchidas competem ao movimento e rendimento escolar do aluno. Dessa forma, a divulgação dos dados e estatísticas referentes ao ano base (por exemplo, 2019) só acontece no início do ano seguinte (2020).

Nesse sentido, consigo visualizar que a demora na atualização e devolutiva dos números do Censo para as escolas se dá pelo tempo hábil necessário para o

processamento dessas informações. Um exemplo foi o tempo entre meu contato com a Secretaria de Educação, solicitando a relação de alunos surdos/ deficientes auditivos matriculados em escolas regulares, e a espera da Secretaria até receber esses dados e repassá-los a mim. Nesse intervalo, entendo que há possibilidades de variações nas informações sobre alunos que não estão mais nas escolas ou que estão matriculados nas escolas e não constam nos registros do Censo Escolar (como observei nas consultas feitas, inclusive encontrando, mais tarde, em uma das escolas da pesquisa, um aluno com deficiência auditiva que não constava na relação das escolas municipais, nem na das estaduais, e ele já havia saído de uma escola estadual e então estava na municipal).

É possível inferir, portanto, que a burocratização leva à morosidade de algumas atualizações. Se pensarmos que os dados de que o Ambulatório de Habilitação e Reabilitação da Audição do SAF dispõe podem ser atualizados de maneira mais rápida e desburocratizada, pois se trata de saber quem é o paciente, preencher seu cadastro e destinar-lhe uma pasta, o controle de quem entra no atendimento ou o deixa é mais fácil. Já em um sistema nacional de registro, como o Censo Escolar, que depende do preenchimento de uma plataforma por inúmeras escolas, entende-se que a compilação desses dados depende de um processo mais refinado e lento. Portanto, não se trata de dizer que uma forma de registro é mais eficaz ou mais válida do que a outra, mas de atentar para o quanto as diferenças nas informações disponíveis sobre alunos matriculados no sistema de ensino têm efeitos sobre a produção dos dados que servem como base tanto para pesquisas quanto para tomadas de decisões em termos de práticas pedagógicas para atender às demandas das escolas que esses alunos frequentam.

Mas, voltando aos dados, dos três alunos de que ainda dispunha para seleção dos sujeitos, não foi possível ter mais informações de um deles, porque, nas ocasiões em que liguei, as pessoas que atenderam não souberam me informar sobre o aluno. Quando consegui falar com a educadora especial, ela ainda não tinha conhecimento dos alunos, pois estava chegando à escola naquela semana. Por fim, houve tantos desencontros e empecilhos no meio do caminho, que não mantive mais contato com a escola.

Dentro desse conjunto de possibilidades, dois alunos que frequentavam escolas municipais públicas de Santa Maria tornaram-se a opção mais viável para contato e acesso. Em contato com ambas as escolas, a primeira visita ficou marcada para os dias seguintes. Uma delas é escola do campo, e a organização dos dias de aulas é diferente para anos iniciais e finais. Como o aluno em questão estuda nos anos iniciais e estas aulas funcionam nas terças-feiras, quintas-feiras e sábados pela manhã, agendamos para o sábado, dia em que a educadora especial está presente. Na outra escola, situada na região urbana, a agenda do primeiro encontro também se deu pelo motivo de a coordenadora pedagógica e a educadora especial estarem na escola no mesmo dia.

1.2.1 Das escolas e dos sujeitos: o exercício de montar quadros

Após a primeira visita a cada uma das escolas, muitos quadros²⁴ começaram a ser pensados: para organizar os dias e turnos de minhas idas; as dinâmicas para cada um dos alunos; as conversas com os professores; as observações em sala de aula e na sala de recursos multifuncional, para citar algumas ações nesse sentido. Foram vários os esquemas, as tabelas, as combinações, os encontros, alguns cancelamentos, outros remanejamentos, que me possibilitaram estar de abril a dezembro de 2019 imersa na produção de dados, mas igualmente impregnada da arte de viver o cotidiano da escola.

A fim de sistematizar de maneira mais detalhada o contexto das duas escolas municipais envolvidas – dos sujeitos da pesquisa à produção da materialidade –, vou separá-las em subitens. Na tarefa de dar a conhecer os cenários de investigação e a montagem de quadros metodológicos, inicio tratando da primeira escola visitada.

1.2.1.1 Escola A²⁵

²⁴ Não me refiro a quadros no sentido literal da palavra (claro que quadros e tabelas foram muito necessários para organizar datas e atividades), mas ao exercício mais amplo de montagem de quebra-cabeças com todos os elementos que compuseram o arranjo da prática de pesquisa.

²⁵ Designação escolhida para referir-me à escola do campo (Escola A). Considerando que as duas escolas são municipais, apenas serão diferenciadas por letras (A e B).

Esta é uma escola do campo situada no Distrito de São Valentim, 2º Distrito de Santa Maria, a 12 km do centro da cidade. Sobre os sentimentos que me envolviam no dia em cheguei lá, já comentei um pouco na Apresentação deste trabalho, mas vale retomar. Foi um encontro com memórias, de quem estudou durante todo o Ensino Fundamental em uma escola do campo. De campo, de natureza, de estrada de chão, de sons e ruídos próprios da cena rural, ainda alimento minha alma, porque continuo visitando minha família, que mora também em um Distrito de Santa Maria, e tenho a alegria de passar em frente à escola onde estudei, toda vez que lá vou. Esses registros tornam mais leves e familiares a entrada no campo de pesquisa e as memórias que resgato de meu diário que falam de um amor à escola e ao outro:

Desde o telefonema atencioso e solícito que troquei com o diretor; a forma como fui recebida pela coordenação (conduzindo-me à sala de espera e oferecendo um chimarrão, dizendo que isso ajudava a se aquecer na manhã mais fria); na conversa com alguns professores na hora do recreio, que vieram me conhecer, saber do trabalho e dar boas-vindas; na movimentação dos alunos no corredor da escola; nos minutos em que fiquei observando o recreio; na espera pela educadora especial, quando pude observar o ambiente escolar; na conversa atenciosa que tive com ela; no clima familiar presente nos pequenos detalhes, como, por exemplo, quando o diretor me diz: tal dia não é meu dia na escola, mas pode pedir para me chamar, eu moro na casa ao lado da escola. (DIÁRIO DE CAMPO, 06/04/2019, ESCOLA A).

A Escola Municipal de Ensino Fundamental, denominada A, foi criada em 02/04/1974, ofertando desde a Educação Infantil (níveis Pré A e B) e Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano) até Anos Finais (6º ao 9º ano) para vários alunos das comunidades em torno do Distrito de São Valentim. O funcionamento das atividades nas escolas da zona rural é diferente do de escolas urbanas. Os alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais frequentam a escola nas terças-feiras e quintas-feiras em turno integral e aos sábados pela manhã; os alunos dos Anos Finais têm aulas nas segundas, quartas e sextas-feiras em turno integral, com oferta de transporte escolar para o deslocamento. As atividades são distribuídas em 110 dias letivos, que contabilizam 800 horas anualmente.

A estrutura física da escola é composta por cinco salas de aula, um laboratório de informática, sala da Direção, sala da Coordenação, Secretaria, sala de recursos multifuncional, sala de professores, cozinha, despensa, refeitório, um depósito, banheiro masculino e feminino para os alunos, um banheiro para os professores e um galpão que guarda materiais usados nas atividades de Técnicas Agrícolas. Na área externa, há uma quadra de esportes (não coberta) e um campo de futebol, além da horta onde são desenvolvidos os projetos vinculados às Técnicas Agrícolas.

A sala de recursos multifuncional está localizada em uma parte mais escondida da escola, no final do corredor, na direção do refeitório e próxima aos banheiros. Observei, desde o primeiro dia, que era um ambiente mais frio e úmido, com alguns sinais de infiltrações nas paredes. Já no segundo dia em que estive na sala, a educadora especial pediu-me desculpas pelo cheiro forte de mofo e explicou que, devido a vazamentos no teto, a sala estava com algumas rachaduras e aquele odor. Por conta disso, todos os dias, ela chegava à sala e acendia um incenso ou colocava um perfume para amenizar. Comentou que, aos poucos, estava arrumando a sala, dispondo os móveis de uma maneira melhor, porque os vazamentos já haviam danificado até mesmo os computadores. Falou também que o conserto e melhorias na sala já estavam sendo providenciados pela direção. A sala dispunha de mesas para estudo, cadeiras, dois computadores, dois armários, espelho, relógio de parede e materiais pedagógicos que a educadora ia produzindo ou levando para os atendimentos.

O contexto em que a escola se encontra e no qual seus alunos estão inseridos é o de famílias de pequenos agricultores que cultivam hortifrutigranjeiros e criam animais, como gado, ovelhas e cavalos, os quais são comercializados na zona urbana da cidade e servem para sua subsistência. Além disso, alguns moradores são produtores de cachaça, e outros trabalham nos engenhos de arroz, grão cultivado na localidade. Considerando essas singularidades, a missão da escola, segundo seu Projeto Político Pedagógico, é “proporcionar à comunidade escolar, motivos que justifiquem a permanência no campo, melhorando assim a qualidade de vida” (2018, p. 12). Para isso, em conformidade com o contexto de seu alunado, a escola “oferece aos alunos ações pedagógicas, buscando a valorização dos recursos do meio rural,

promovendo a integração entre os membros da comunidade escolar” (PPP, 2018, p. 48).

Esse sentido de pertença ao ambiente do campo, destacado tanto no PPP quanto no Regimento Escolar²⁶, imprime na escola um caráter de atenção e responsabilidade com seus educandos, tornando viáveis experiências pedagógicas que possibilitem o fortalecimento e/ou resgate do contexto onde estão inseridos. Além dos conteúdos curriculares para cada nível escolar, bem como orientação educacional, Atendimento Educacional Especializado e informática, comuns com outras escolas, a escola A também oferece o serviço de Apoio Pedagógico Integrado (APIs), com Técnicas Agrícolas e Hora do Conto. São atividades desenvolvidas no turno da tarde em dias específicos, considerando-se que, pela manhã, as aulas contemplam as disciplinas curriculares.

A escola ainda desenvolve, no período da tarde, o Projeto Ressignificando Espaços de Aprendizagem, em que é dado apoio pedagógico aos alunos com dificuldades nas disciplinas de Matemática, Português, História, Geografia e Ciências. Além disso, outras atividades são proporcionadas, como redação, teatro e jogos escolares, e algumas específicas da escola do campo, como trabalhos manuais e horta escolar.

Sobre as peculiaridades da escola em termos de organização e de planejamento condizentes com seu contexto, gostaria de trazer um trecho do diário de campo sobre uma observação em sala de aula, no sábado pela manhã, em que percebo tais nuances.

Neste momento, a professora da classe, que estava sentada observando e fazendo os sinais,²⁷ também pede um espaço e diz que queria aproveitar que recebeu algumas frutas dos alunos para perguntar os sinais. E assim ia tirando da sacola e dizendo que ganhou o abacate de tal aluno, que recebeu a bergamota de outro e o limão de outro. E assim a turma foi relembando os sinais.

²⁶ Este documento também foi manuseado e apresenta Filosofia, Missão e Organização Escolar de maneira mais sintética do que o Projeto Político Pedagógico. Também é composto das Atribuições dos segmentos da comunidade escolar (professores, administração e secretaria); Atribuições do Colegiado; Normas de convivência; Organização Curricular e de Projetos, bem como Planejamento, Metodologia e Avaliação.

²⁷ Atividade com Libras em que a estagiária ensinava os sinais de frutas, a partir da história “A cesta de Dona Maricota”, de autoria de Tatiana Belinky, São Paulo: Paulinas, 2012.

No final da aula, pedi que todos guardassem seus materiais e aproveitassem os minutos que faltavam para a chegada do ônibus escolar, para comer bergamotas no pátio da escola, ao sol. Lá foram eles, as professoras e eu. (DIÁRIO DE CAMPO, 25/05/2019, ESCOLA A).

Esta paisagem escolar, em que percebo e compartilho episódios singulares, é composta de 120 alunos e uma equipe gestora, que conta com direção, vice-direção, uma coordenação pedagógica para os Anos Iniciais e outra para os Anos Finais, orientação educacional e, ainda, 19 professores (dentre eles, uma educadora especial), duas merendeiras e uma auxiliar de serviços gerais. O regime escolar seriado é dividido em três trimestres, sendo que do 1º ao 3º ano o sistema seriado é com progressão automática. A organização das turmas segue as observações das escolas do campo, considerando as demandas da comunidade, a disponibilidade do transporte escolar e a preferência por alunos que residem na zona rural (PPP, 2018). Do 1º ao 5º ano, o número de alunos pode variar de 15 a 25; do 6º ao 9º ano, de 15 a 35 alunos.

Dentro desse universo escolar, encontra-se o primeiro aluno, a quem vou me referir como Chico (Bento)²⁸ neste trabalho, a fim de resguardar sua identidade. Nascido no dia 31/07/2011, estava com sete anos de idade, logo oito, durante o andamento da pesquisa. Chico é filho de pais ouvintes e mora no Distrito de São Valentim com a mãe, o pai e seu irmão mais velho (24 anos). Destaco um excerto do diário de campo em que, conhecendo-o na primeira visita à escola, e em conversa com a educadora especial, escrevo, de maneira sucinta, minhas primeiras impressões:

Chico frequenta o atendimento no SAF, utiliza o Sistema de FM, sua oralização não é clara, e não utiliza Libras. Com a presença da estagiária²⁹ da UFSM, a família aceitou que ele aprenda Libras e se disponibilizou a aprender também, assim como a educadora especial que trabalha com ele no AEE. (DIÁRIO DE CAMPO, 06/04/2019, ESCOLA A).

²⁸ Nome fictício que faz referência ao personagem da Turma da Mônica. Assim como esse, outros personagens também serão utilizados como codinomes para os sujeitos do estudo (optei por usar apenas o primeiro nome do personagem para não ficar extenso e não correr o risco de dar um tom infantilizado). A escolha se deu porque, no período em que escrevia esta parte do trabalho, em tempos de isolamento social (do qual falarei em outro capítulo), a presença de meu filho de seis anos era constante, assim como as leituras dos gibis da Turma da Mônica, que ele adora e que foram meus momentos de respiro.

²⁹ Aluna do curso de Educação Especial da UFSM que iniciara seu Estágio Supervisionado na área da Surdez com o aluno, junto aos atendimentos na sala de recursos e em sala de aula.

Em conversa com sua mãe, posteriormente, ela contou que teve toxoplasmose na gravidez, o que ocasionou o “probleminha na audição” do filho (palavras da mãe). Ele também teve hidrocefalia e precisou fazer uma cirurgia para colocação de uma válvula no cérebro, permanecendo no hospital por dois meses. O diagnóstico da surdez não aconteceu logo ao nascimento, pois não fez o teste da orelhinha no hospital. Segundo ela, não lembra exatamente que idade ele tinha, mas julga que perto de um ano de idade o teste foi realizado e ela teve o diagnóstico de deficiência auditiva severa³⁰.

A partir do resultado, a mesma fonoaudióloga que fez o teste de audição encaminhou Chico para a triagem no serviço de fonoaudiologia do Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM). Desde então, ele frequenta o Ambulatório de Habilitação e Reabilitação da Audição do SAF nos dias em que não está na escola. No começo, eram três vezes na semana; atualmente, duas vezes. Em 2013, ele começou a usar o Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI)³¹ e, em 2018, o Sistema de Frequência Modulada (Sistema de FM)³².

Chico começou a frequentar a escola do campo em outubro de 2017 e, em 2018, ingressou no 1º ano. Durante os três anos anteriores, frequentou uma escola particular de Educação Infantil em Santa Maria. Assim, durante minhas atividades de pesquisa em 2019, o aluno estava no 2º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, encontrando-se em processo de aquisição da língua brasileira de sinais (por meio das atividades de estágio da aluna de Educação Especial), com dificuldades de expressar-se oralmente e utilizando alguns sinais em sala de aula.

Sobre a aprendizagem da Libras, a mãe relatou que não era a primeira vez que esse contato acontecia. Em atendimentos anteriores, no SAF, uma das fonoaudiólogas

³⁰ Na pasta de atendimento do SAF, encontra-se uma observação sobre provável comprometimento neurológico.

³¹ Aparelho de amplificação sonora individual (AASI) é um dispositivo eletrônico programado para captar os sons do ambiente e amplificá-los, tornando-os audíveis para a pessoa com deficiência auditiva (BEVILACQUA; SOUZA, 2012).

³² O Sistema de Frequência Modulada (Sistema de FM) é um dispositivo eletrônico que consiste em um microfone ligado a um transmissor de frequência modulada, que capta a voz do interlocutor e a transmite diretamente ao receptor de FM, conectado ao AASI ou à unidade externa do Implante Coclear (BRASIL, 2013).

incluía alguns sinais de Libras nas atividades (citou frutas e animais), os quais o aluno não esqueceu e recorda agora nos momentos com a estagiária. De maneira sucinta, o contexto de Chico era: aluno do 2º ano em uma turma com 18 alunos e uma professora regente de classe; tinha acompanhamento de monitor (no começo do ano, um monitor; depois da metade do ano, uma monitora); atendimentos individuais na sala de recursos com a educadora especial; atendimentos fonoaudiológicos no SAF; usuário de AASI e Sistema de FM. Menino sempre lembrado por todos, inclusive reforço essa percepção, como uma criança querida, que irradia simpatia, com um sorriso constante nos lábios.

Aqui, seguindo a caracterização dos alunos participantes da pesquisa, resalto que Chico foi o contato provável a que tive acesso por meio da lista de pacientes atendidos no serviço de fonoaudiologia da UFSM. No entanto, no decorrer das visitas à escola, uma nova situação apareceu, e um novo aluno com surdez/deficiência auditiva veio ao meu encontro. Um menino que me procurou durante uma atividade de Libras na turma de Chico chamou minha atenção e passou a compor este quadro metodológico-analítico. E por que decidi incluí-lo na pesquisa? Não se trata de números, de ser mais um dado para pesquisa (no sentido estatístico), mas considerei a forma como ele adentrou no meu caminho de investigação. Chegou pedindo permissão para estar junto com a turma, para assistir ao que os colegas faziam, e chegou porque viu a língua de sinais (isso o atraiu, e sobre isso vou falar depois).

Zé³³ tem 16 anos. Nascido em 20/08/2003, mora nos arredores do Distrito de São Valentim, com os pais e mais irmãos (que ao todo são oito, mas alguns já não residem mais com eles), todos ouvintes. Faz uso do AASI e não gosta de usar o Sistema de FM por causa dos ruídos; disse que até tentou, mas não se adaptou, por isso prefere só o aparelho auditivo. Zé é o aluno que mencionei anteriormente, sobre não estar registrado em nenhuma tabela cedida pela Secretaria de Educação e CRE. Acredito que seu trânsito entre uma escola estadual e a escola municipal, que agora frequenta, dificultou esse controle.

³³ Personagem da Turma da Mônica (amigo do Chico Bento) que será utilizado para manter em sigilo a identidade do aluno.

Até os quatro anos de idade, ele estava na escola do campo. Depois, foi para uma escola estadual de Santa Maria, onde permaneceu até 2018, quando retornou à escola do campo, frequentando, no ano passado (2019), o 6º ano. Portanto, Zé, mesmo que já tenha frequentado esta escola em outro momento, por ter retornado há poucos meses, é um recém-chegado. Por este prisma, consigo compreender seu jeito tímido, cauteloso e de poucas palavras.

Ele relata que, durante o tempo em que esteve frequentando a escola estadual, teve contato com a língua de sinais, mas que isso se deu fora do contexto escolar. Foi pela visita de algumas pessoas Testemunhas de Jeová³⁴ à sua casa, que o convidaram a aprender Libras. Toda vez que iam à sua casa, ensinavam os sinais. Por conhecer alguns sinais e interessar-se pela língua, aproximou-se da sala de aula naquele dia em que estava na turma de Chico e pediu para ficar olhando a atividade que realizávamos. Para ser mais específica, não foi o aluno que fez o pedido diretamente, mas sua irmã, que o acompanhava na escola como sua responsável na entrega dos pareceres escolares do trimestre. Nesse dia, ele e a irmã assistiram à atividade; ela ficou observando, de pé, no canto da porta, ensaiando alguns sinais que usávamos, e ele sentou junto com a turma, inclusive participando das dinâmicas. Assim iniciamos uma aproximação durante minhas visitas à escola, o que seguiu com momentos de conversas e atividades individuais em diferentes momentos.

É importante destacar que a participação efetiva de Zé como sujeito da pesquisa se deu posteriormente à de Chico. Enquanto meu contato com Chico iniciou ainda em abril, com Zé, foi só em julho. Uma das razões é que os dias de aula dos Anos Finais não são os mesmos das turmas dos Anos Iniciais; por isso, não nos encontraríamos nos mesmos dias em que eu estava na escola (especialmente sábado pela manhã). Em segundo lugar, nos meses de abril e maio, ainda se encaminhavam algumas definições das datas em que estaria em cada uma das escolas, então, por motivo de agenda, esse encontro foi sendo protelado.

Já ouvia falar sobre Zé, tanto pela coordenadora pedagógica quanto pela educadora especial e pela professora regente da turma de Chico. Nas conversas,

³⁴ Grupo de pessoas que praticam a evangelização indo de porta em porta, oferecendo leitura e estudo bíblico.

mencionavam que havia esse aluno, que ainda estava se adaptando à escola, pois chegara em 2018. Em uma dessas conversas, a educadora especial comentou que ainda não havia trabalhado com ele individualmente desde que voltara à escola, por questões de ajustes no seu cronograma de atendimentos no AEE e no ensino colaborativo³⁵. Porém, disse lembrar-se do aluno na escola, ainda criança, de maneira muito carinhosa, ressaltando o jeito alegre e espontâneo que tinha.

Cabe pontuar que seu início no ambiente escolar agora se dava de outra forma. Ali estava um adolescente, e não mais aquela criança de quatro anos que deixara a escola. Sua chegada está envolvida por novos sentimentos, especialmente pela faixa etária, e por ele ter deixado para trás uma história escolar distinta, construída com amigos e colegas com quem conviveu por muito tempo; ao ingressar em um espaço novo, com novos arranjos e novos relacionamentos, essa história precisa ser reescrita. A escola, fisicamente, pode ser a mesma onde ele havia estudado quando criança, mas as relações, a comunidade escolar, os sentidos de pertencimento, apresentam-se novos para Zé outra vez.

Neste contexto de pesquisa, os dois alunos mencionados passam a compor o quadro de sujeitos envolvidos na pesquisa, assim como outros personagens importantes que se entrecruzam nas relações de ambos, tanto pessoais quanto pedagógicas. Passo agora a sinalizar quais são esses outros sujeitos e sua ligação com os respectivos alunos.

→ **Aluno Chico:** mãe³⁶; educadora especial; professora regente da turma.

A mãe de Chico é muito presente, tanto na escola quanto nos atendimentos de fonoaudiologia. Mostra-se sempre dedicada e preocupada com o desenvolvimento do filho. Comenta que não usa muito o sistema FM com Chico em casa, porque, para fazer as atividades domésticas, é ruim carregar o aparelho junto ao corpo. Tenta utilizar alguns sinais em casa para comunicar-se com Chico, para que recorde o que já sabe de Libras.

³⁵ A educadora, além de fazer os atendimentos na sala de recursos, acompanha as atividades de alunos autistas na escola, o que demanda uma logística diária que muitas vezes foge ao cronograma de organização de suas atividades.

³⁶ Com o objetivo de preservar as identidades dos sujeitos, apenas será referida a relação/função que tem/desempenham com os alunos, sendo citados da seguinte forma: mãe de Chico ou professora de Chico, por exemplo.

A educadora especial tem formação em Educação Especial – Habilitação em Deficiência Mental pela UFSM (2001) e começou a trabalhar na escola em 2012. Afastou-se da instituição em 2016 em função da licença para a realização do Doutorado³⁷ e retornou em 2019. Ela trabalha em outra escola do campo também. Segundo ela, “eles fazem a gente se sentir especial no primeiro momento que a gente chega à escola. A gente foi escolhida para estar aqui e para compor o grupo da escola” (trecho de sua apresentação na atividade da escrita da carta³⁸).

A professora da turma de Chico tem formação em Magistério, Licenciatura em Matemática e Mestrado em Ensino de Matemática. Trabalha em escolas municipais há 17 anos e por muitos anos trabalhou apenas com os Anos Finais. Comenta que achava impossível conseguir dar aula para os “menores” (como ela diz), porque fala muito alto e utiliza alguns termos e palavras que eles não poderiam compreender. Enfim, por ter um jeito muito particular de entrosamento com os alunos maiores, não acreditava que um dia fosse trabalhar com os primeiros anos. Em 2015, foi convidada a conhecer a escola do campo onde começaria a trabalhar 20 horas. No dia em esteve na escola, sentiu uma movimentação diferente daquela com que estava acostumada na escola do centro da cidade: “Entrou na minha corrente sanguínea, e nunca mais saí daqui, me apaixonei. Eu cheguei e fiquei em casa” (trecho da sua Apresentação na dinâmica da escrita da carta).

→ **Aluno Zé** = coordenadora pedagógica dos Anos Finais.

Saliento que a educadora especial não aparece neste item porque com ela não fiz nenhuma dinâmica específica sobre o aluno, tendo em vista que não estava trabalhando com ele no AEE. Porém, sua presença foi constante nas atividades que desenvolvi com o aluno, observando o que era feito ou mediando com perguntas e comentando, tendo em vista a postura tímida, introspectiva e de pouca fala de Zé em todos os momentos em que estive com ele. Não há registros de diálogos com a mãe devido à dificuldade de encontrarmos um dia em que ela estivesse disponível para

³⁷ Doutorado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

³⁸ Esta foi uma das atividades que propus às professoras e que será apresentada posteriormente.

isso. Devido à suspensão das atividades escolares em 2020 em virtude da pandemia, essa possibilidade não existiu nem com ela, nem com outros professores do aluno.

A coordenadora pedagógica dos Anos Finais é a professora regente da turma de Chico, e sua descrição já foi feita acima.

Definidos os alunos, a educadora especial, a mãe, a coordenadora pedagógica e a professora da turma como os sujeitos participantes, apresento a seguir os instrumentos ou, nas palavras de Larrosa e Rechia (2018), os artefatos utilizados para a produção dos dados da pesquisa. Se, para os autores, “os artefatos do professor são as ferramentas, os instrumentos, as tecnologias de seu ofício” (2018, p. 59), para o professor-pesquisador, têm a ver com a artesanaria da pesquisa, com o fazer pesquisa como uma peça de artesanato, para a qual se escolhem as ferramentas – aquelas que, ao longo da imersão no campo de estudo, vão sendo definidas, lapidadas, fazendo sentido.

Abordo agora esse conjunto de instrumentos que o trabalho dispôs para abarcar de maneira específica cada participante. Essa escolha é didática, porque a fiz pensando nas particularidades do ser aluno, do ser professor, do ser mãe, mas é também cheia de significados, naquilo que me afeta, nas vontades de saber que me foram potentes no momento em que ia conhecendo os sujeitos e as escolas, assim refinando os artefatos com os quais poderia trabalhar.

Com os alunos, além das observações das atividades em sala de aula e no atendimento na sala de recursos, foram pensadas três dinâmicas, considerando a faixa etária de cada um deles, seu interesse e sua possibilidade de resposta (tendo em conta o desenvolvimento linguístico de cada um – língua oral falada e escrita, uso da língua de sinais). Eram atividades individuais realizadas na sala do AEE com a presença da educadora especial e uma atividade junto com sua turma; todas as atividades foram registradas com gravação de áudio³⁹, fotografias e filmagens.

1) Desenho livre (individual): em uma cartolina branca em que está desenhada a estrutura de uma escola, com paredes e telhado, e seu interior vazio, pedir que o aluno desenhe ali dentro “coisas” da escola, o que compõe a escola, o que lhe passa sobre estar ali: figuras, objetos, pessoas que dão sentido

³⁹ Além do gravador de voz digital, também usava o meu telefone para gravar as falas, para certificar-me de que tudo estava sendo armazenado e prevenir qualquer problema na produção dos dados.

àquele ambiente e às relações. Explorar, durante a atividade, para que pense sobre o que gosta de fazer, o que gosta na escola.

2) Relação escola e casa (individual): disponibilizar recortes de figuras, imagens que representem alguns campos semânticos, como, por exemplo, **verbos**: comer, estudar, pintar, escrever, ler, jogar, correr; **adjetivos/sentimentos**: alegre/alegria, triste/tristeza, preguiça/sono, alto/baixo, e pedir que escolha entre essas figuras aquelas que para ele representam a escola e a casa (lar). Em um papel pardo, estará separado um espaço para a escola e outro para a casa, onde deverá distribuir e colar as figuras. Aproveitar esta atividade para retomar/relacionar com o que foi falado, desenhado, sinalizado, na primeira atividade sobre escola.

3) Aquisição linguística no contexto escolar (individual): explorar a escola como um todo, indo além da estrutura física, privilegiando o uso da LIBRAS, assim como da língua portuguesa na modalidade escrita e/ou falada quando necessário. O objetivo é dar subsídios para que o aluno compreenda a escola não apenas como um espaço físico, mas que envolve pessoas, relações, vida, modos de ser e de estar, de ser aluno. Propor uma caminhada na escola, explorando diferentes espaços além da sala de aula e da sala de recursos: visitar o refeitório, sala da direção, coordenação, refeitório e sala dos professores, cozinha, pátio, banheiros, sala de informática, falando sobre os objetos que compõem esses espaços, suas particularidades, as pessoas que ali estão e trabalham, usando os sinais em LIBRAS para trabalhar e ampliar o vocabulário. Ver o que emerge, voluntariamente, com ambas as línguas (LS e LP), explorando e experimentando o ambiente escolar e o que faz sentido para o aluno. Depois, voltar para a sala e pedir que escreva palavras que são importantes para ele em relação ao que foi visto e explorado no passeio pela escola.

4) Dinâmica “Como eu sou” (com a turma): primeiro, mostrar à turma as características (pessoais, físicas) previamente escritas em cartolinas coloridas e ensinar o sinal de cada uma delas. Exemplificá-las a partir da descrição de minhas características próprias e pedir que os alunos ajudem a citar outras. Depois, fazer referência a alguns animais e às suas características e mostrar um vídeo em que uma pessoa surda apresenta suas características em LIBRAS. Após esses exemplos, cada aluno deve escolher, dentre aquelas (ou outras que achar necessárias), as que o identificam e fazer o sinal para a turma. Neste momento, faz-se o registro fotográfico do conjunto de cartelas com as características que cada aluno pontua para si, assim como aquelas que os colegas também apontaram.

Já com as professoras (regente da sala e do AEE), as atividades foram duas.

1) Escrita da carta⁴⁰: o professor deveria completar algumas frases e redigi-las em forma de uma carta, que poderia ser até mesmo direcionada a alguém em especial. As frases a completar são: *Ser (nome da professora) é...; Ser professora da escola (nome da escola) é...; Ser professora da turma (turma em que o aluno estuda*

⁴⁰ Antes de iniciar a escrita da carta propriamente, peço que o professor fale de alguns dados pessoais, como nome, formação, tempo de exercício na escola, turma e ano em que atua. Tanto nesta dinâmica quanto na da pasta escolar, eles acabam falando sobre esses dados e trazendo mais detalhes de sua história docente.

ou do AEE) é...; Ser professora do (Chico ou Zé) é. A partir delas, o professor poderia fazer uma introdução, se quisesse, e dirigir a carta a alguém, à escola (sugestões). O objetivo dessa dinâmica era proporcionar um momento de retomada do fazer pedagógico, do ser professor, do estar na escola, dos sentidos e das questões escolares que estão intimamente ligados à constituição e às experiências com o aluno com que trabalha. Depois do término, pergunto como se sentiram ao escrever a carta. Aí segue uma narrativa muito pessoal, que não prevê perguntas e não tem caráter de entrevista, apenas se deixa falar das sensações e da experiência com a atividade.

2) Pasta escolar: esta dinâmica propunha que o professor mostrasse o que trazia em sua pasta/mochila escolar. Ao abrir sua pasta e mostrar cada objeto, material, artefato, era preciso falar sobre ele e pensar na sua relação com seu fazer pedagógico, seu estar na escola: “como esses artefatos, materiais, constituem você, seu ofício de professor, e dizem sobre o contexto escolar com o aluno surdo incluído”. Dependendo do que é narrado e de algumas particularidades dos materiais, fui fazendo algumas interferências, no sentido de dar a falar mais um pouco sobre o aspecto que me chamava a atenção.

Com a mãe⁴¹, o primeiro encontro aconteceu de maneira bem informal, durante uma festa junina promovida no SAF para os pacientes e suas famílias, dia em que também encontrei Chico pela primeira vez. Nesse contexto festivo, apresentei-me, contei brevemente sobre meus estudos, e combinamos o encontro seguinte para o dia de atendimento do aluno no SAF; assim aproveitaria o tempo em que ele estivesse no atendimento para conversar com a mãe. Em duas vezes distintas, realizei as seguintes atividades:

1) Entrevista narrativa: neste dia, expliquei melhor a minha formação e a pesquisa do Doutorado; falei da trajetória que percorri até encontrar os alunos surdos nas escolas regulares e como cheguei a Chico. Perguntei de seu interesse em ser participante da minha pesquisa e da autorização para que pudesse acompanhar Chico na escola e realizar atividades com ele. Sua resposta foi *sim*, e naquele momento expliquei como procederia em relação ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sobre o sigilo de sua identidade e a do filho, e sobre a responsabilidade conferida ao processo de pesquisa com seres humanos. Diante disso, fomos tecendo uma conversa, sem perguntas prontas. Pedi que ela falasse seu nome (para registrar na gravação) e contasse a história de sua vida, em relação a Chico, à surdez, enfim, que fizesse uma narrativa livre. No começo, percebi que estava receosa: expressão séria, segurava sua bolsa firmemente no colo, cautelosa com as palavras; aos poucos, foi ficando mais confortável, e a

⁴¹ Os dois encontros para a realização das atividades aconteceram em uma sala do SAF, cedida pela professora Eliara, responsável pelo Ambulatório de Habilitação e Reabilitação da Audição⁴¹ do Serviço de Atendimento Fonoaudiólogo.

conversa perdurou por uma hora, tempo do atendimento do filho na clínica. A atividade seguinte ficou agendada para a semana posterior, no mesmo horário do atendimento no SAF.

2) Escrita da carta: esta dinâmica seguiu a mesma lógica da realizada com as professoras – a de completar as frases –, porém, foram apenas duas frases e com foco diferente em virtude do papel/função dela frente ao aluno. Alcancei um caderno e uma caneta para que ela pudesse realizar a atividade e falei as frases para que copiasse: *Ser mãe do Chico é...; Ter o Chico na escola significa...* Não salientei a ideia de ser uma carta, pois percebi, na conversa com ela, que escrever não era algo que gostasse muito de fazer. Ela apenas completou as frases de forma bem sucinta.

Ela se preocupa em fazer uma boa letra e apresentação da escrita. Apenas o som ambiente, da folha do caderno que ela mexia, da cadeira quando se movimentava. Ao terminar, ela comenta para que não “reparasse” na sua letra, se tivesse alguma palavra errada, que eram “garranchos”, que tinha estudado só até a 5ª série. (DIÁRIO DE CAMPO, 17/06/2019, ESCRITA DA CARTA DA MÃE DE CHICO).

Ao término da dinâmica, perguntei-lhe o que sentiu ao escrever, as coisas que pensou, se tinha algo que gostaria de compartilhar. Registrei a narrativa da mãe com um gravador (não há filmagens). Neste dia, li o que consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e ela o assinou⁴².

Ainda compondo o quadro de sujeitos participantes da pesquisa, na escola A, não consegui conversar pessoalmente com a coordenadora pedagógica dos Anos Finais sobre algumas questões referentes ao aluno Zé. Por meio do WhatsApp, por sugestão da própria coordenadora, tivemos esse diálogo. De maneira muito interessada, comprometida e tranquila, ela relatou o andamento do aluno durante o ano de 2019 e algumas preocupações com seu desenvolvimento escolar e nas relações com os colegas. Minhas impressões eram comuns às dela, tendo em vista o que pude perceber nos momentos em que estive com o aluno fazendo atividades.

Assim, retomo o caráter didático e esquemático para apresentar o conjunto de artefatos de meu manuseio na produção de materialidade na escola A.

⁴² Assim procedi com todos os participantes da pesquisa, fazendo a leitura do TCLE antes das intervenções. Alguns assinavam no primeiro encontro; outros, em outro momento.

Quadro 5 - Relação dos sujeitos, atividades e instrumentos da coleta na Escola A

(continua)

Su- jeito	Nome fictício	Atividade desenvolvida	Local e período da atividade	Instrumentos/ artefatos	Forma de comunicação ⁴³	Forma de registro
ALUNO	Chico	1- Desenho livre	Sala de recursos (dois encontros)	Desenhos	Libras Língua Portuguesa falada e escrita	Filmagem Fotografia Gravação de áudio ⁴⁴ Diário de campo
		2- Relação escola e casa	Sala de recursos (um encontro)	Recorte e colagem de gravuras	Libras Língua Portuguesa falada	Filmagem Fotografia Gravação de áudio Diário de campo
		3- Aquisição linguística no contexto escolar	Ambiente externo e interno da escola Sala de recursos (um encontro)	Desenhos Escrita da LP no quadro branco	Libras Língua Portuguesa falada e escrita	Filmagem Fotografia Gravação de áudio Diário de campo
		4- “Como eu sou”	Turma do 2º ano (um encontro)	Narrativa livre sobre as características pessoais/físicas	Libras Língua Portuguesa falada e escrita	Filmagem Fotografia Gravação de áudio Diário de campo
		5- Observação de atividades realizadas no AEE e na sala de aula	Sala de recursos Turma do 2º ano (total de cinco encontros)	Observação	Libras Língua Portuguesa falada e escrita	Fotografia Gravação de áudio Diário de campo

⁴³ Essa demarcação tem como objetivo dar visibilidade às línguas utilizadas durante as atividades com os alunos. Para os demais sujeitos, tem mais caráter ilustrativo.

⁴⁴ Esses áudios dizem respeito a gravações que fiz durante a execução das atividades com os alunos e professores, bem como a gravações de falas minhas (com impressões e ideias) após sair das visitas às escolas. Todos os áudios e gravações foram posteriormente transcritos por mim.

Quadro 5 - Relação dos sujeitos, atividades e instrumentos da coleta na Escola A

(continuação)

ALUNO	Zé	1- Desenho livre	Sala de recursos (um encontro)	Desenhos	Libras Língua Portuguesa falada e escrita	Filmagem Fotografia Gravação de áudio Diário de campo
		2- Relação escola e casa	Sala de recursos (um encontro)	Recorte e colagem de gravuras	Libras Língua Portuguesa falada	Filmagem Fotografia Gravação de áudio Diário de campo
		3- "Como eu sou" ⁴⁵ * A partir da frase <i>Ser Zé é...</i> , ele deveria escrever (no caderno) uma lista de características que o identificassem. Depois de anotá-las, pedi que selecionasse aquelas que tinham relação com seu estar na escola e estar em casa.	Sala de recursos (um encontro) OBS: esta atividade foi reajustada para o aluno. Realizada de maneira individual, e não com a turma.	Entrevista narrativa	Libras Língua Portuguesa falada e escrita	Filmagem Fotografia Gravação de áudio Diário de campo
		4- Observação de atividades realizadas na disciplina de Projetos	Turma do 6º ano (um encontro)	Observação	Língua Portuguesa falada	Fotografia Gravação de áudio Diário de campo

⁴⁵ A ideia dessa dinâmica era realizá-la nas turmas em que os alunos estudam. Porém, considerando o perfil envergonhado do aluno e algumas fragilidades na relação entre ele e seus colegas, optei por redimensionar a atividade. Com a necessidade de fazê-la de forma individual, surgiu a oportunidade de produção de uma narrativa sobre si que apontou elementos importantes.

Quadro 5 - Relação dos sujeitos, atividades e instrumentos da coleta na Escola A

(conclusão)

PROFESSORA REGENTE	Professora de Chico	1- Escrita da carta 2-Pasta escolar	Sala da coordenação (dois encontros)	Entrevista narrativa	Língua Portuguesa falada e escrita	Filmagem Fotografia Gravação de áudio Diário de campo
EDUCADORA ESPECIAL	Educadora Especial de Chico	1- Escrita da carta 2-Pasta escolar	Sala de recursos (três encontros)	Entrevista narrativa	Língua Portuguesa falada e escrita	Filmagem Fotografia Gravação de áudio Diário de campo
MÃE	Mãe de Chico	1- Entrevista narrativa 2- Escrita da carta	Sala do SAF (dois encontros)	Entrevista narrativa	Língua Portuguesa falada e escrita	Filmagem Gravação de áudio Diário de campo
COORDENADORA PEDAGÓGICA ANOS FINAIS	Coordenadora pedagógica	1- Entrevista narrativa	<i>WhatsApp</i>	Entrevista narrativa	Língua Portuguesa falada	Gravação de áudio Diário de campo

Fonte: Elaborado pela autora.

Somando-se a isso, consultei dois documentos oficiais da escola: o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar: o primeiro contendo 52 páginas, e o segundo, 32 páginas.

Entendo ser importante frisar que tanto a descrição metodológica, mais detalhada, a partir do item “1.2 Procedimentos metodológicos: dos protocolos de saída às

configurações do trabalho de campo”, quanto a sistematização emoldurada em quadros, não compilam, nem dão conta da extensa riqueza de detalhes, sensações e significados que foram produzidos durante minhas visitas à escola.

Os encontros foram muitos outros e de várias ordens, muito além do que qualquer quantificação (que meu ser ordenado insiste em fazer) arrisque definir. Tudo que minha pretensa vontade de totalizar deseja torna-se impossível diante da infinidade que pude observar, sentir, fotografar, filmar ou escrever no diário de campo. Do que aconteceu entre mim/pesquisadora e o que fui pesquisar, aqui está materializado aquilo que consegui expressar do capturável. Continuando nas tentativas de dar pistas e porções dessa produção de materialidade tão generosa de experiências para mim, e espero que para vocês também, a seguir, trato da segunda escola.

1.2.1.2 Escola B

A Escola Municipal de Ensino Fundamental está situada em um bairro na região Oeste de Santa Maria. Foi criada em 02/04/1974, com autorização de funcionamento da 6ª série só em 12/10/1988 e da 7ª e 8ª séries em 08/12/1989. Conta com Educação Infantil (Pré A e B), Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano) e Anos Finais (do 6º ao 9º ano), oferecidos principalmente para filhos de moradores do entorno da escola, onde existem vários bairros muito populosos em contexto de extrema vulnerabilidade social e econômica. Portanto, o aluno da escola advém de famílias que enfrentam muitas dificuldades econômicas, e a maioria recebe o auxílio Bolsa Família⁴⁶. Em uma condição de baixa escolaridade, os pais vivem de subempregos, como pedreiros, recicladores e carroceiros, e as mães, na maioria, são diaristas e empregadas domésticas. Alguns trabalham como autônomos, comerciários e em órgãos públicos. No geral, este é o perfil da comunidade escolar, que recebe as famílias e seus filhos, vindos de um ambiente em situação de risco (PPP, 2015).

⁴⁶ Programa do Governo Federal que concede um valor mensal a famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país.

A escola tem 420 alunos, distribuídos em 22 turmas nos turnos da manhã e tarde; dentre eles, há 22 alunos com deficiência⁴⁷. O quadro profissional abrange direção, vice-direção, direção de turno, coordenação pedagógica dos Anos Iniciais e coordenação dos Anos Finais, orientação educacional, dois educadores especiais, 32 professores, secretário, dois funcionários da rede municipal, três funcionários terceirizados (para atividades de cozinha, limpeza, serviços gerais) e três monitores que atuam no AEE e na sala de aula.

A estrutura física escolar é muito boa, com pátio coberto e uma área externa sem cobertura, 12 salas de aulas, laboratório de informática, sala de atividades múltiplas, sala de recursos multifuncional, sala de leitura, pracinha com brinquedos e quadra de esportes (não coberta). Observei a necessidade de um espaço próprio para a alimentação, pois uma parte da cozinha serve como refeitório. Como este espaço é pequeno, os intervalos para o lanche dos alunos (merenda escolar oferecida) são feitos por turma, o que implica um cronograma de liberação das atividades de sala em vários horários diferentes para dar conta da demanda da alimentação de todos.

A sala de recursos multifuncional, onde se dá o AEE, fica no subsolo da escola, perto da cozinha (refeitório) e ao lado da sala do serviço de orientação educacional (SOE). É um ambiente de tamanho bom e bem iluminado. Dispõe de uma mesa redonda no centro, onde a educadora faz as atividades com os alunos, três armários pequenos, um quadro branco, um computador e uma impressora. Em cima dos armários, alguns jogos estão visíveis.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, sua missão é:

Promover uma educação de qualidade comprometida com a formação de todos os alunos, levando-os a construir sua história com responsabilidade, dignidade e autonomia, contribuindo para que se tornem cidadãos conscientes, críticos, participativos, provocadores de mudanças sociais, que favoreçam a vida em sociedade, tornando-a mais justa, fraterna e feliz. (PPP, 2015, p. 3).

⁴⁷ A lista de alunos atendidos no AEE, que me foi disponibilizada para consulta, continha o nome do aluno, seguido, na maioria, apenas do Código Internacional de Doença (CID-10), sem especificar a que se referia. Alguns alunos traziam as seguintes especificações: deficiência intelectual, deficiência mental, deficiência cognitiva, hiperatividade, deficiência física, autismo, dificuldade de fala. Fiz uma busca via Google pelo número do CID-10 e observei que vários têm diagnóstico de retardo mental leve ou moderado (F70 e F71). Sobre a aluna que acompanhei nesta pesquisa, constava apenas o nome dela e o número do CID-10 relacionado (H903). Na busca, encontro que se refere à perda de audição bilateral neurossensorial.

Considerando o contexto em que a escola se encontra situada geograficamente, rodeada por uma comunidade de baixa renda, entendo de sua importância nesse cenário na missão de receber esses alunos e suas famílias de maneira que se sintam acolhidos e tenham a oportunidade de desenvolver-se como sujeitos partícipes de um processo de crescimento pessoal e de transformação no contexto social onde vivem.

Reafirmando o comprometimento da escola com as questões sociais que envolvem o cotidiano de seu alunado, outro elemento mobilizador das ações pedagógicas que visam a aproximar comunidade e escola é a aliança escola-família. No Projeto Político Pedagógico, destaca-se:

Sempre em parceria com a família, visamos à formação de cidadãos com valores sólidos e conscientes de seu papel social, pois não basta compreender a realidade: é preciso utilizar o que se aprende na escola como instrumento para a transformação, contribuindo para a construção de um mundo mais fraterno e solidário. Esse projeto, fruto de reuniões periódicas com os professores e pais (coletivas e individuais), incorpora a comunidade local continuamente ao trabalho escolar, de forma que, juntos, possam construir uma cultura comum. (2015, p. 4).

Contudo, durante o período de estada na escola, percebi muitas fragilidades quanto à participação e presença dos pais e/ou responsáveis, com um mínimo de periodicidade na escola – em atividades festivas, no dia de entrega de parecer escolares e, mais especialmente, para tratar de assuntos diretamente relacionados aos filhos. Lembro que, saindo da escola, em uma de minhas várias tentativas de encontrar a mãe da aluna, a coordenadora pedagógica falou que gostaria de ter a parceria com a família, que ajudaria no enfrentamento de dificuldades que surgem com os alunos. Precisamente, comentávamos sobre isso devido à ausência de muitos pais na entrega de parecer (naquele dia) e à minha (novamente) frustrada tentativa de conhecer a mãe de Mônica⁴⁸.

Aqui abro uma brecha para fazer um exercício de pensamento acerca da escola do campo e da escola urbana. Sem desejar fazer uma comparação rasa e carregada de um juízo de valor entre essas escolas, percebo algumas singularidades na escola

⁴⁸ Nome fictício, com referência à Turma da Mônica, que escolhi para nomear a aluna que acompanhei na escola.

urbana que me impulsionam a correr esse risco. Tem a ver, por exemplo, com a proporção de alunos que frequentam ambas as escolas, com o número de profissionais envolvidos e até mesmo com o número de alunos com deficiência, limitações e dificuldades (de ordem econômica, social ou emocional) que compõem tais cenários; considerando esta dimensão numérica, a escola urbana apresenta um contexto mais complexo. Com isso, certa sensação de mais calma, um ritmo mais desacelerado, menos frenético, soa mais recorrente na escola da zona rural do que na escola urbana. Esse sentimento ocorreu-me já no primeiro dia em que estive nas escolas. Isso me diz de um movimento que é da ordem do singular, do que mobiliza, do que mexe a escola em suas especificidades. Por isso, não há como emoldurar a escola descontextualizada do ambiente em que ela está inserida, do espaço social de que faz parte e dos modos de vida que cada aluno traz para dentro dela.

Para ilustrar esses sentidos que fui acionando ao longo das muitas idas à escola B⁴⁹, trago uma parte do meu diário:

Quando me refiro à dinâmica da escola urbana, falo de certa rotina burocrática, de gerenciamento de conflitos e dificuldades no ambiente escolar, de uma intensidade... Com isso, não estou dizendo que a escola do campo não tenha protocolos e conflitos a atender, mas percebo uma intensidade diferente daquela do contexto da escola urbana. As conversas nessa escola são nos corredores, nos minutinhos do intervalo ou na entrada do portão, enquanto os alunos chegam. Todos correm muito. Os professores da sala regular, de uma sala para outra quando toca o sinal de troca de período; a diretora e a coordenadora, das suas respectivas salas para o pátio e, do pátio, para as salas de aulas, mediando conflitos, resolvendo o que lhes cabe; a educadora especial da sala do AEE, para as salas onde estão os alunos a atender e, das salas, para a sala do AEE novamente... O fluxo é contínuo, as brechas parecem escassas, e eu insisto em estar ali, mais vezes, para poder me inteirar destas cenas escolares. (DIÁRIO DE CAMPO, 17/06/2019, ESCOLA B).

⁴⁹ Foram várias, pois, como era perto da minha casa, optava por estar no ambiente escolar mais vezes e, até quando podia fazer alguma combinação ou ter alguma informação via telefone, preferia ir até lá e sentir/viver a movimentação da escola.

Frente a essa paisagem escolar que consegui captar e que minhas palavras tentam nomear, passo a falar sobre Mônica, aluna com 16 anos (quase 17) que conheci durante seu atendimento no AEE, no segundo dia em que fui à escola. Nossa primeira conversa acontece em um intervalo da atividade, momento em que a educadora especial foi chamada para atender um aluno em sala de aula.

Ela (educadora) deixa Mônica terminando de escrever as palavras de um jogo de dominó. Eu fico sozinha com ela. Mônica só fala do menino de quem ela gosta, diz que está apaixonada, e o menino se chama X. Ela aproveita que a educadora saiu da sala para conversar comigo. Pergunta se sou professora. Digo que sim, que ensino LIBRAS. Ela diz que gostaria de aprender, mas que não sabe ao certo o que é. Ela se lembra de ver na televisão as pessoas fazendo. Eu explico que são intérpretes. Pergunto se ela usa aparelho auditivo, e ela diz que deixou na sala de aula, que não gosta de usar porque faz muito barulho. (DIÁRIO DE CAMPO, 27/05/2019, ESCOLA B).

Nascida em 07/06/2002, Mônica é uma adolescente que apresenta um comportamento típico da faixa etária em relação às emoções. Fala muito que está apaixonada e que gosta de um menino; escreve cartas com palavras românticas, desenha coraçõezinhos pelos cadernos, suspira pelos cantos, tem personalidade forte, fica brava quando contrariada (nos comentários dos seus professores).

Sem me apegar aos dados clínicos, mas entendendo que eles nos sinalizam um contexto, produzindo o sujeito e os modos pelos quais nos relacionamos com ele, os diagnósticos da aluna, minimamente, fazem-me pensar sobre os efeitos na constituição de Mônica no espaço da escola B.

Dados coletados na pasta da aluna no AEE provêm de avaliações realizadas em momentos diferentes (2011, 2013, 2015, 2016). Em 2011: CID-10 F90.0 (Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade). Observações contidas: impulsividade, agressividade, desatenção, não consegue parar e aprender. Em 2013: CID-10 F90.0 (Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade). Observação: faz uso de Ritalina e Fluoxetina. Em 2015: CID-10 F90.0 (Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade); CID-10 F71.1 (Retardo mental moderado - comprometimento significativo do

comportamento, requerendo vigilância ou tratamento). Observações: idade mental de oito anos; não conseguirá acompanhar o nível dos colegas; apresenta sintomas de bipolaridade. Em 2016: diagnóstico, no HUSM, de perda auditiva do tipo neurossensorial de grau moderadamente severo em ambas as orelhas. Além desses, em outra lista de alunos incluídos, oferecida pela direção da escola, aparecem os seguintes diagnósticos referentes a Mônica: CID-10 F70 (Retardo Mental Leve); CID-10 F81 (Transtornos Específicos do Desenvolvimento das Habilidades Escolares); CID-10 F90 (Transtornos Hiperkinéticos)⁵⁰; CID-10 H903 (Perda de audição bilateral neurossensorial).

Não vou me deter neste momento em problematizar esses dados, o que retomarei no capítulo mais analítico. No entanto, não poderia passar despercebido o quanto me chamou atenção a incidência de diagnósticos sobre a aluna e o quanto os efeitos disso podem ser compreendidos nas narrativas dos outros sobre ela e como ela narra a si mesma.

Mônica está na escola desde a Educação Infantil e, em 2019, frequentava a turma de 9º ano, na expectativa de ser aprovada e mudar de escola (fala recorrente em nossos diálogos). Com comportamentos característicos de um grupo de adolescentes, a turma em que Mônica estuda é uma miscelânea de trejeitos, sentimentos e linguajares próprios da idade. Confesso que me sentia, ligeiramente, uma estranha deslocada e descompassada no tempo; afinal, não faz parte do meu cotidiano ter essas experiências com jovens de 15, 16 anos. Na turma, mais ou menos 20 alunos (alguns estão na chamada, mas faltam muito), sempre muito falantes, querem levantar da cadeira e caminhar pela sala de aula, fazendo gracinhas e rindo à toa. Mônica tinha um lugar marcado e sempre sentava na mesma cadeira, encostada na parede, na frente da mesa do professor, no lado direito da sala.

A aluna apenas carregava consigo o Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), mas não o usava; diz que não gostava, porque o barulho a deixava irritada. Também não fazia terapias fonoaudiológicas e não sabia a língua brasileira de

⁵⁰ Relacionados: F900 Distúrbios da atividade e da atenção; F901 Transtorno hiperkinético de conduta; F908 Outros transtornos hiperkinéticos; F909 Transtorno hiperkinético não especificado.

sinais. Sua fala era compreensível, mas tinha dificuldades na modalidade escrita da língua portuguesa.

Uma particularidade em relação ao acompanhamento dessa aluna e desta escola em relação à escola A é que consegui estar mais vezes presente, também por sua localização ser mais próxima. Além disso, por tratar-se de apenas de uma aluna a acompanhar, pude demorar-me na escola. Demorar-me na escuta da aluna, nas observações em sala de aula e em disciplinas diferentes, em acompanhá-la em atendimentos na sala de recursos, no horário do recreio, no dia de entrega de pareceres. Demorar-me na escuta dos professores e gestores, que, mesmo não sendo oficialmente sujeitos participantes da pesquisa, me contavam de suas impressões e angústias em relação à escola, aos alunos, a Mônica. Isso acontecia no pátio, enquanto aguardávamos que os alunos entrassem na sala; na saída, quando me despedia; ou ainda (onde mais aconteciam essas conversas), na sala de professores, na hora do intervalo ou em horários em que estava ali esperando para fazer alguma atividade. Foram espaços breves no tempo, mas muito ricos de significados para a pesquisa.

Sobre as intervenções que realizei com Mônica, preciso fazer uma observação. Ela adorava desenhar, era sua maneira preferida e mais espontânea de expressão e comunicação dos desejos e sentimentos. Quando lhe perguntava sobre a forma de registro que gostaria de usar, sempre me respondia de sua preferência por desenhar, ou insistia para que eu lhe pedisse um desenho (mesmo quando eu estava na escola por outro motivo que não o de acompanhá-la): “Eu gosto muito de desenhar e usar todas as cores”. Por essa razão, praticamente todas as atividades com Mônica envolveram desenhos, e por meio deles eu conseguia acessar elementos importantes na compreensão da relação com a escola, com os colegas, com a família e com ela mesma. A partir dessa singularidade da aluna, as atividades foram sendo alteradas durante a realização, o que será descrito separadamente a seguir:

1) Desenho livre (individual)⁵¹: em vez de Mônica receber uma cartolina branca com a representação estrutural de uma escola para desenhar, no interior da figura, elementos significativos para ela em relação à escola, a aluna preferiu fazer todo o processo. Como Mônica gosta de desenhar, não quis

⁵¹ As atividades individuais eram realizadas na sala de recursos ou na entrada da sala, em uma mesa de estudo que havia (quando a sala estava ocupada com atendimento).

escrever nada. Nomeei essa atividade de “*Estar na escola é...*”, e Mônica preferiu não fazer a estrutura externa da escola (paredes, telhado), mas desenhar espaços da escola, dispondo elementos e pessoas em cada um deles, inclusive localizando a si mesma nesses lugares. Depois de finalizar, explorei com ela o que havia feito, perguntando, por exemplo, o porquê de determinadas disposições de pessoas e figuras, e os sentimentos que emergiam, e por vezes abriam-se segundos de silêncio.

2) Relação com a escola e casa (individual): esta dinâmica também foi alterada em sua ideia inicial, que era disponibilizar recortes de figuras e/ou imagens que representassem alguns campos semânticos (**verbos; adjetivos/sentimentos**) e pedir que escolhesse aquelas que para ela representavam a escola e a casa (lar). A atividade desmembrou-se em duas dinâmicas: 1- Pedi que a aluna escrevesse palavras e/ou frases que lembravam a escola, com o objetivo de explorar um pouco mais a sua relação com o contexto escolar – o que gostava de fazer ali, as fragilidades, os encontros, seu estar aluna na escola B. Mesmo não sendo algo que lhe agradasse tanto quanto desenhar, o pedido para que escrevesse foi aceito, com ajuda para soletrar algumas palavras, dando-lhe o tempo necessário para que pensasse sobre o que queria expressar (surgiram nomes de disciplinas, de professores e colegas, atividades). 2- Com a ideia de que ela pudesse narrar-se nos dois contextos (escola e casa), pedi que falasse e escrevesse características suas, seu jeito de ser. A atividade foi chamada de “*Ser Mônica é...*”. Após escrever as palavras que a representariam (um jeito Mônica de ser, como ela se via), desenhei uma escola e uma casa na mesma folha e pedi que ligasse as palavras ou expressões que se referiam a ela quando estava na escola e quando estava em casa. Algumas foram comuns à escola e à casa; outras se referiam apenas a um dos contextos. Nesta atividade, Mônica pediu ajuda para escrever certas palavras, e algumas apresentaram erros ortográficos. No mesmo dia, ela pediu para fazer um desenho. Perguntei sobre o que ela queria desenhar, e respondeu: “Um monte de coisas que estou pensando na cabeça”. Então, pediu meu estojo, pegou canetas coloridas e desenhou um menino e uma menina em meio a vários corações. Depois conversei com ela sobre o que desenhou.

3) Relação escola/colegas/professores: com o objetivo de compreender um pouco mais as configurações que se estabelecem entre a aluna e a escola como um todo, naquilo que envolve pessoas, relações, vida, modos de ser, de estar e de ser aluno, propus que Mônica fizesse mais um desenho sobre a escola. Essa dinâmica também se dividiu em duas partes. 1- Com o nome “*Eu na escola...*”, a aluna desenhou a escola com mais detalhes do que na primeira vez, inclusive com muitas palavras associadas (ambientes da escola, disciplinas, entre outras). Novamente, ela se posicionou em alguns lugares do desenho, assim como localizou outras pessoas também. Após, conversamos sobre os elementos que trouxe na imagem. 2- Pedi que desenhasse ou escrevesse sobre sua relação com os colegas e professores. Escolheu escrever. Dividiu a página do caderno em duas partes. Na parte sobre os colegas, ocorreram vários momentos de silêncio, reclamações e poucas palavras expressas. Não foi uma atividade muito espontânea; percebi um limite, certo bloqueio, uma tensão em falar sobre isso. Na parte sobre os professores, houve mais espontaneidade, sentiu-se menos incomodada, o que produziu a sinalização de alguns nomes e os motivos de sua escolha. Seguiu-se uma conversa mais fluida. Tanto este bloco de atividades quanto o

anterior foram importantes, no sentido de perceber a aquisição e domínio da língua portuguesa escrita da aluna. Em outro momento, em que pude estar presente na realização de uma prova de português no AEE, consegui acompanhar a aluna na leitura de textos, o que também me ajudou na compreensão do processo com a língua portuguesa.

4) Dinâmica “Como eu sou” (com a turma): considerando a especificidade da turma, por tratar-se de adolescentes, a atividade foi adaptada para tornar-se mais interessante. Neste dia, a professora de Geografia cedeu sua aula para a realização da dinâmica e não ficou presente na sala. Como eles já me conheciam das observações que fazia em sala de aula, sabiam também que eu era professora de LIBRAS, e usei a língua para aproximar-me deles. Para atrair a atenção da turma, pedi que alguns alunos me ajudassem na distribuição dos materiais (papel, prendedor, caneta). Dividi a atividade em duas partes. 1- Em uma folha de papel, presa às costas de cada aluno por um prendedor, todos os colegas deveriam circular pela sala e escrever uma característica, adjetivo, palavra ou expressão que representasse esse colega. Só finalizaria quando todos os colegas escrevem sobre cada um. Esta etapa chamou-se “*Como percebo/vejo meu colega*”. 2- Cada aluno retiraria a folha de suas costas e, sem olhar, utilizaria o outro lado (em branco) para escrever “*Como me percebo/vejo*”. Nesta parte, o aluno deveria escrever características, palavras, expressões que julgasse representar a si mesmo. Então, recolhi as folhas e li as palavras para que os alunos tentassem identificar-se (o que escreveram sobre ele e o que ele escreveu sobre si). Na oportunidade, ensinei os sinais das palavras usadas. A participação e envolvimento da turma foram muito bons, e apenas dois alunos não quiseram participar. Pude perceber palavras e expressões recorrentes, singularidades e a forma de entrosamento da turma, entre eles e com Mônica.

Além dessas dinâmicas com a aluna, foram realizadas entrevistas narrativas com a diretora e com a orientadora educacional da escola B. A ideia inicial era conversar e fazer alguma atividade com a mãe de Mônica, o que não aconteceu. As tentativas de encontros foram várias, mas ela não podia comparecer por motivo de horário de trabalho; nos dias de reunião e entrega de parecer, quando pretendia encontrá-la, ela também não comparecia. Contudo, não posso dizer que não a conheci pessoalmente. Consegui até mesmo trocar algumas palavras com ela quando participei da reunião das educadoras especiais com os pais dos alunos atendidos no AEE, em função de alinhar as diretrizes sobre os atendimentos no contraturno das aulas. Ao final da reunião, a educadora apresentou-me para a mãe de Mônica, e ficamos conversando apenas alguns minutos, pois ela tinha um compromisso mais tarde. Neste dia, combinamos o primeiro encontro, que não aconteceu, e assim também em sucessivas tentativas.

Da mesma forma, não consegui fazer uma entrevista narrativa nem mesmo atividade com a educadora especial que atendia Mônica. Foi muito atenciosa desde o primeiro dia, disponibilizando a sala e os horários de atendimentos para que pudesse acompanhar a aluna; em contrapartida, não conseguia um horário disponível para que pudéssemos conversar melhor. Sugeri que eu fizesse algumas perguntas impressas e deixasse com ela, que, quando pudesse, me retornaria com as respostas. Depois de alguns pedidos meus para que ela respondesse, resolvi não insistir mais⁵².

Já as intervenções junto à diretora e à orientadora educacional da escola foram realizadas nas suas salas de trabalho, com combinação de dia e horário mais tranquilos para esse diálogo. A seguir, algumas informações sobre cada uma delas.

A diretora tem formação em Pedagogia – Anos Iniciais pela UFSM (2002) e trabalha na escola desde 2018, quando ingressou como professora do 2º ano dos Anos Iniciais e coordenadora dos Anos Finais. Desde outubro de 2019, está na função de diretora da escola. Na entrevista narrativa, pedi que me contasse sobre seu dia a dia na escola, as relações com os alunos incluídos e as experiências da escola com esse alunado, principalmente considerando suas diferentes funções no ambiente escolar, como professora, coordenadora e então diretora. No dia do encontro, por ser na sala da direção, tivemos algumas interrupções na conversa devido à entrada de professores com solicitações para ela. Sua fala centralizou-se basicamente na pessoa de Mônica e no trabalho desenvolvido pelas educadoras especiais no âmbito da escola e com a aluna especificamente.

Já a orientadora educacional trabalha na escola desde 1994 nesta função e conhece a aluna desde seu ingresso na escola, no 1º ano. Segundo ela, Mônica frequentou a pré-escola em outra instituição. Ela comentou que se lembrava da aluna ainda pequena, no período de alfabetização, e que a menina procurava muito o SOE para conversar. Depois da implantação da sala de recursos multifuncional, a aluna passou a procurá-la menos.

Além dessas entrevistas com a diretora e a orientadora educacional, que se configuram como sujeitos da pesquisa na escola B, juntamente com Mônica, momentos

⁵² Entendi também que ela estava passando por um momento particular muito complicado. Morava com a mãe, que estava com problemas graves de saúde, o que se traduzia em constantes relatos e uma aparente expressão de preocupação.

de diálogo com outros professores da aluna foram transcorrendo espontaneamente durante as visitas à escola. Esses professores não compõem oficialmente o quadro de participantes do estudo, mas suas narrativas trazem subsídios potentes para pensar sobre as relações da escola e os alunos incluídos, especialmente a aluna observada. Por isso, apresento a seguir a versão esquemática e mais objetiva dos sujeitos e intervenções desenvolvidas na escola B.

Quadro 6 - Relação dos sujeitos, atividades e instrumentos da coleta na Escola B

(continua)

Sujeito	Nome fictício	Atividade desenvolvi-da	Local e período da atividade	Instrumentos/ artefatos	Forma de comunicação	Forma de registro
ALUNA	Mônica	1- Desenho livre: <i>"Estar na escola é..."</i>	Sala de recursos (um encontro)	Desenhos Escrita da LP Entrevista narrativa	Língua Portuguesa falada e escrita	Filmagem Fotografia Gravação de áudio Diário de campo
		2- Relação escola e casa: <i>"Ser Mônica é..."</i>	Sala de recursos (um encontro)	Escrita da LP Entrevista narrativa	Língua Portuguesa falada e escrita	Filmagem Fotografia Gravação de áudio Diário de campo
		3- Relação escola/colegas/professores: <i>"Eu na escola..."</i>	Sala de recursos (um encontro)	Desenhos Escrita da LP Entrevista Narrativa	Língua Portuguesa falada e escrita	Filmagem Fotografia Gravação de áudio Diário de campo
		4- <i>"Como eu sou": "Como percebo/vejo meu colega". "Como me percebo/vejo"</i>	Turma do 9º ano (um encontro)	Observação Narrativa livre sobre as características	Língua Portuguesa falada e escrita	Fotografia Diário de campo

Quadro 7 - Relação dos sujeitos, atividades e instrumentos da coleta na Escola B

(conclusão)

		5- Observação de atividades realizadas no AEE e na sala de aula	Sala de recursos Turma do 9º ano (total de dez encontros)	Observação	Língua Portuguesa falada e escrita	Fotografia Gravação de áudio Diário de campo
DIRETORA	Diretora da escola B	Entrevista narrativa	Sala da direção (um encontro)	Entrevista narrativa	Língua Portuguesa falada e escrita	Gravação de áudio Diário de campo
ORIENTADORA EDUCACIONAL	Orientadora educacional da escola B	Entrevista narrativa	Sala do SOE (um encontro)	Entrevista narrativa	Língua Portuguesa falada	Gravação de áudio Diário de campo

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da montagem desse quadro metodológico-analítico, que dá a ver a materialidade acessada para a produção de dados da pesquisa, passo ao capítulo que apresenta a necessidade de pensar e fazer a escola como potência de vida, de relações e de experiências que extrapolem o aprender para fins determinados. Que insistamos em fazer dela o lugar em que coisas sejam permitidas, vividas, algumas capturadas, outras não. Que ensinar volte ao vocabulário escolar mais recorrentemente e o aprender seja na troca com o outro, naquilo que temos de diferente, de singular.

Uma última informação pertinente refere-se à submissão do projeto desta pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP/UFSM. Foi registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Educação sob o número 052447 e teve Certificado de Apresentação para Apreciação Ética sob o número 23459119.4.0000.5346, parecer número 3.701.201. Durante a realização das etapas do estudo, todos os cuidados éticos exigidos pelo Comitê foram observados.

CAPÍTULO 2

DOS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO: A SOCIEDADE DE APRENDIZAGEM E AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA PENSAR A ESCOLA DE OUTROS MODOS

“Sucesso ou fracasso é uma questão de ser empreendedor ou não, de ter talento ou não; isso não é mais uma questão de quem você é, mas do que você pode se tornar”. (BALL, 2013, p. 147).

“A função da escola é ensinar às crianças o que o mundo é, e não iniciá-las na arte de viver”. (ARENDRT, 2007, p. 246).

Antes de iniciar este capítulo, gostaria de fazer uma ressalva. Parte do que está escrito nele é produto do texto que apresentei para a qualificação do Projeto de Tese. Como mencionei na Apresentação, algumas coisas faziam mais sentido naquele momento, outras continuam fazendo sentido, já outras ganharam força durante a ida à escola e na retomada da escrita final do trabalho. Não se trata de descartar o que já se produziu, tampouco de manter inalterado o que já foi discutido, mas de ressignificar, ou melhor, atualizar a problematização da temática que impulsionou esta pesquisa, no sentido de propor um exercício de deslocamento da emergência da sociedade de aprendizagem para a produção de outros sentidos na escola contemporânea.

O desafio, neste investimento, está em buscar certo equilíbrio, o que há de possível na escola entre os modos de ser e estar dos alunos surdos incluídos – atrelados à noção de uma aprendizagem utilitarista, baseada em conteúdos escolares e desenvolvimento de conhecimentos considerados essenciais, úteis para o viver no mundo – e os modos de ser e estar que permitem a esses alunos terem experiências escolares muito particulares, naquilo que pode ser resistência no contexto de uma racionalidade neoliberal.

O exercício analítico que pretendo fazer não abandona a ideia de um sujeito conduzido pelas ações e políticas de Estado ao empreendedorismo pessoal e em relação a outros, ao contrário, parte dela para pensar a escola e o sujeito escolar hoje amalgamado também por outras relações – sejam elas de afeto, de experiências, de encontros. É no sentido de anunciar essa intenção de movimento do capítulo que selecionei os trechos das obras de Steven Ball e Hanna Arendt para iniciá-lo. Não estão aqui porque pretendo posicioná-los ou reafirmá-los como discursos contraditórios, senão para apostar que ambos contribuem para o exercício de pensar sobre a educação, a escola e o que nela acontece.

Apresento, então, a construção de um breve cenário histórico das questões de aprendizagem, elegendo acontecimentos e discursos que possibilitem dar visibilidade à emergência e à constituição do que se convencionou chamar de sociedade de aprendizagem. Adjetivada também como aprendizagem ao longo da vida ou sociedade educativa, segundo Ball (2013), esse tipo de aprendizagem para a vida inteira tem ênfase neste tempo que se pronuncia, se quer e se tenta inclusive, em que, “no interior desse mundo social de aprendizagem, tudo é possível e nada é estável. Não existem certezas ou complacências onde descansáramos e nos alojaríamos”. (BALL, 2013, p. 150).

Escolho, de uma maneira mais didática, a meu ver, mostrar este movimento de compreensão e de escrita a partir de subitens distintos. Em primeiro lugar, tratarei da constituição da sociedade de aprendizagem; posteriormente, abordarei alguns documentos oficiais em que tal noção aparece; para finalizar, farei um exercício em que articulo a possibilidade de pensar a escola com potência no que é (do) escolar e nas experiências do seu contexto.

2.1 A EMERGÊNCIA DA NOÇÃO DE SOCIEDADE DE APRENDIZAGEM NA MATRIZ INCLUSIVA DE RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Para este exercício, pretendo fazer algumas alianças teóricas que acredito serem possíveis na tarefa de montar um quadro em que se articulam aprendizagem e neoliberalismo. Busco, na inspiração genealógica dos Estudos Foucaultianos, subsídios para voltar a olhar o passado e assim entender o presente, considerando que não se trata de

[...] partir de pontos de apoio para explicar os acontecimentos, mas partir, sim, dos acontecimentos para explicar como se inventaram esses pontos de apoio. Isso corresponde a fazer uma história que se basta a si mesma [...]. E é por isso, então, que o método genealógico pressupõe necessariamente um único *a priori*, que é histórico. (VEIGA-NETO, 2007, p. 58, grifo do autor).

Ao tramar descrição e interpretação dos processos históricos, considerando os saberes e poderes que operam na proveniência e emergência de enunciados que passam a constituir-se como verdades de seu tempo, preocupo-me em compreender como a noção de sociedade de aprendizagem vem compor este cenário

contemporâneo, de maneira tão abrangente e quase inquestionável se pensada na esteira da racionalidade neoliberal. Esta é uma racionalidade que diz sobre as maneiras, os modos pelos quais as condutas são orientadas e os sujeitos são capturados, em relação a si mesmos e aos outros. Sob a égide do neoliberalismo, os indivíduos são assujeitados, por exemplo, na condição de empreender naquilo que Hanna Arendt chamou de “arte de viver” (2007), em que fazer é mais importante do que saber.

Nessa lógica de orientação das ações humanas, encontra-se também a inclusão como um discurso proferido, naturalizado e enaltecido em diferentes contextos sociais e educacionais, produzido na imanência dos modos de vida atuais, em que “[a inclusão] não diz respeito apenas a alguns grupos – ela mira a todos – e constitui-se num dos princípios de organização da racionalidade de governo do neoliberalismo”. (MACHADO, 2015, p. 37).

A aprendizagem, nesse panorama, é mais no sentido daquilo que podemos nos tornar – não no do que se é desde sempre, como resultado do que se aprende em termos de conteúdo escolar, mas em termos do que fazemos com o que se aprende, como uma exigência interminável de acesso e permanência na organização social do mundo. Assim, prefiro pensar com Noguera-Ramírez sobre “esse novo sujeito (essa nova forma de subjetivação) de *Homo discentis*, um *Homo* aprendiz permanente, definido por sua condição de ser aprendiz ao longo da vida, ou melhor, um *Homo* que, para ser tal, deve aprender permanentemente”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 16-17).

Com o aparecimento de uma sociedade educativa, que emerge com o conceito de aprendizagem (o que sinaliza um esmaecimento do ensino) entre o fim do século XIX e o início do século XX (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011), pautado nos discursos pedagógicos e mais tarde endossado por organismos internacionais, como UNESCO e OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), a educação surge com uma nova linguagem: aprender ao longo da vida. E reside aí a chave de acesso ao século XXI. Segundo Laval, trata-se de um novo idioma na escola, pois “em estreita ligação com o uso especial do termo ‘formação’, a expressão ‘aprendizagem ao

longo da vida', lançada em 1970 e recuperada em 1996 pela OCDE, tornou-se o *leitmotiv* do discurso dominante" (LAVAL, 2019, p. 70, grifo do autor).

Frente a essa nova linguagem, é preciso pensar a escola como espaço privilegiado de educação formal em sua relação de imanência com a sociedade de aprendizagem. Assim, entendo que a educação e, em especial, a escola são os lugares que dispõem de um conjunto de práticas pelas quais se regula a condução das condutas, tanto daqueles que aprendem quanto daqueles que ensinam. A escola, mobilizada pelo princípio de gestão de um capital humano voltado ao desenvolvimento de habilidades e competências do alunado, necessita capacitá-lo para atuar na sociedade de forma cada vez mais articulada, criativa e adaptável, em conformidade com a lógica da produtividade individual e coletiva.

Segundo Laval (2019), a lógica do capital humano atrela-se à tendência do capitalismo contemporâneo em que o estoque cada vez maior de conhecimentos está ligado diretamente à ideia de produção e mercadoria, ou seja, o sujeito mobiliza conhecimentos que tenham valor econômico, que sejam vendáveis ao mercado de trabalho no qual vai se inserir. É uma espécie de "trunfos que o indivíduo pode fazer valer no mercado e vender aos empregadores como fonte potencial de valor: aparência física, boa educação, maneira de ser e pensar ou estado de saúde, por exemplo". (2019, p. 51).

Se considerarmos que o sujeito tenta produzir e reunir diferentes valores e características em si mesmo como mercadoria, penso ser possível tecer uma relação entre a produção do sujeito na escola e as ações de autogoverno, uma vez que, ao se autogerir, procurando investir em si, nas suas aprendizagens e competências, o sujeito empreende ações de economia de poder, uma economia do próprio Estado. Isso porque um corpo disciplinado, que assimila as regras da competitividade econômica como uma competitividade no nível de educação e de conhecimentos acumuláveis, se movimenta dentro das regras do jogo de mercado, sendo seu próprio árbitro e conduzindo outros sujeitos à sua própria condução.

A rede de colaboradores é proporcionalmente alargada, a intervenção direta do Estado é minimizada, e os indivíduos-empresa otimizam tempos e espaços em busca de princípios modernos, como riqueza, saúde e felicidade, que os tornarão sujeitos da

concorrência e da competitividade. Percebe-se uma “passagem da obrigação estatal para responsabilidade pessoal” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 16), o que significa um deslocamento de ênfase, antes centrada na obrigatoriedade da educação escolarizada como função do Estado, para a ideia de “aprenda você mesmo”. Constitui-se, então, uma nova ordem social, em que é de responsabilidade pública, individual e coletiva aprender a aprender. Isso pode ser visto como o início de um tempo com ênfase no sujeito aprendente, tempo este que, segundo Ball (2013), precisa de um nome próprio para designá-lo – cidades educativas.

Esse “novo paradigma” pretende “tornar ‘os cidadãos’ responsáveis diante de seu dever de aprender”. Neste sentido, mais que uma resposta à necessidade de autonomia e desenvolvimento pessoal, é a obrigação de sobreviver no mercado de trabalho que comanda essa pedagogização da vida. Autodisciplina e autoaprendizagem se complementam. Se os indivíduos não forem capazes de “gerir a incerteza” e “garantir sua empregabilidade” em uma sociedade em que o risco de exclusão e marginalização é cada vez maior, a eficiência global da economia diminuirá. (LAVAL, 2019, p. 74, grifo do autor).

Tendo-se em conta que o contexto e as necessidades econômicas orientaram e adentraram a esfera educacional, compreende-se o surgimento das cidades de aprendizagem. A partir da ideia de uma educação ao longo da vida como “a chave de ingresso para o século XXI (...) para aproveitar as possibilidades oferecidas pela educação permanente” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 14), lança mão de um questionamento que Masschelein e Simons trazem no livro *Em defesa da escola: uma questão pública: “que resultados a escola produz”?* Em resposta a essa indagação, os autores dizem que “a ênfase deve se apoiar diretamente sobre a produção de resultados de aprendizagem – de preferência, competências – que os alunos possam aplicar em um ambiente social, cultural e político”. (MASSCHELEIN E SIMONS, 2015, p. 18).

No que Masschelein e Simons nos provocam a pensar sobre o que se tornou função da escola como lugar onde se agregam valores para tornar jovens sujeitos em sujeitos empregáveis e no que diz a epígrafe de Ball sobre a relação entre sucesso, fracasso e os investimentos que cada sujeito faz em si mesmo, há uma recorrência: ocupar uma posição de empregabilidade, ser eficiente, ter bom desempenho e ser

produtivo estão na matriz da racionalidade neoliberal do nosso tempo, em que o conhecimento passou a ser produzido como mercadoria.

Na era neoliberal, a educação visa à formação do assalariado ou, de modo mais geral, do “ativo” cuja existência parece se reduzir à aplicação de conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade considerada socialmente útil. (LAVAL, 2019, p. 64-65, grifo do autor).

Faz sentido para mim, enredada nas tramas do pensamento desses autores, estreitar a ligação entre meus sujeitos de pesquisa e a escola com esse viés neoliberal, uma vez que é impensável não tratar dos modos pelos quais os alunos surdos/deficientes auditivos são constituídos e se constituem em meio a todos esses investimentos que se dão de maneira privilegiada no âmbito escolar. Na produção de sujeitos que aumentem seu nível de conhecimento e desenvolvam suas competências, segundo Laval (2019),

Essa capacidade de “aprender a aprender” é indissociável das outras competências profissionais e das relações com o outro no grupo de trabalho. Criatividade, facilidade de convívio e traquejo com os códigos de base são as condições necessárias para essa capacidade permanente. (p. 72, grifo do autor).

Somos conduzidos a aprender sempre, ininterruptamente, e sobre tudo. No tempo que é da escola, do calendário a cumprir, do currículo a seguir, da inclusão a fazer, do aluno a seguir, do futuro a alcançar, encontram-se eu, você, todos nós, inclusive o aluno surdo.

Pautado na aprendizagem ao longo da vida, o cenário da escola regular, lócus desta pesquisa, merece atenção se considerarmos os sujeitos surdos/deficientes auditivos que ali estão incluídos e alguns elementos e fragilidades que colocariam tal lógica em suspensão. Para potencializar esta discussão, tomo por base os dados do relatório final do projeto de pesquisa “A educação dos surdos no Rio Grande do Sul” (2008-2009)⁵³, no qual participei como colaboradora, que teve como objetivo “conhecer

⁵³ Esta pesquisa estava vinculada a um trabalho mais amplo desenvolvido pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos - GIPES, do qual participavam mais seis instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul.

as condições linguísticas e de escolarização na educação básica dos surdos em escolas públicas estaduais e municipais e em escolas particulares conveniadas à rede pública em diferentes regiões do Rio Grande do Sul/RS”.

No referido relatório (2009), pude perceber as fragilidades presentes no processo de escolarização dos alunos surdos nas escolas regulares em termos de dificuldades no acesso à língua de sinais e na segunda língua, além de falta de profissionais especializados. Especialmente no que se refere à região Central e da Fronteira-Oeste do Rio Grande do Sul, sob o abrigo institucional da Universidade Federal de Santa Maria, a pesquisa apontou que as escolas não apresentavam condições satisfatórias de acesso e aprendizagem da língua de sinais, uma vez que, segundo os alunos, “o contato com a LIBRAS e a troca com outros surdos se restringe à sala de aula específica para surdos, pois é o espaço privilegiado onde a língua de sinais é conhecida e utilizada formalmente como língua de instrução e ensino”. (LOPES *et al.*, 2009, p. 261).

Outro aspecto relevante diz respeito à formação do professor que atua na sala regular. Percebeu-se que apenas nos espaços específicos os professores tinham formação direcionada à educação de surdos. Assim, constitui-se “um aspecto paradoxal, já que os processos avaliativos, curriculares e pedagógicos são de responsabilidade do professor da classe regular”. (LOPES *et al.*, 2009, p. 162). No panorama da referida pesquisa, sinalizo esses como alguns aspectos em que se desenha a educação de surdos e que acredito ser importante mencionar, especialmente se observarmos que, desde o término da investigação em 2009 até hoje, a inclusão escolar se alarga como um imperativo de caráter legal e moral, conduzindo todos nós – alunos, professores, escola em geral.

Se a questão central da Tese fosse entender as condições de ensino e de aprendizagem em que esses alunos surdos se encontram na escola hoje, provavelmente se tornaria frágil a ideia de pensar em como são conduzidos na lógica do capital humano frente às dificuldades já sinalizadas anteriormente e considerando até mesmo a precarização pela qual a educação como um todo vem enfrentando. Contudo, ao relacionarem-se a exigência contemporânea de aprendizagem ao longo da vida e a escola como aquela que “existe para garantir uma espécie de acumulação

primitiva de capital humano” (LAVAL, 2019, p. 70), a escola regular apresenta-se potente para problematizar a educação de surdos, indo além do que se produz como resultado de aprendizagem e frisando-se que ali também se produzem modos de ser aluno que têm a ver com o que é da escola, com as especificidades dos sujeitos e das experiências que ali acontecem.

Ainda que o objetivo principal da Tese não seja compreender a relação aluno surdo e aprendizagem ao longo da vida, as inquietações geradas pelos dados da pesquisa citada (2008-2009) em relação às fragilidades funcionam como impulso para fortalecer a discussão da educação de surdos na escola regular. No caso, considera-se esse novo modelo escolar, orientado pelas necessidades econômicas, em que a organização da própria escola e suas funções necessitam de reconhecimento e defesa.

Porém, antes da proposição de discutir a escola a partir dos movimentos singulares presentes no seu cotidiano, em que seja possível dar visibilidade a seu modo de funcionamento e às experiências subjetivas que dela emergirem, a subseção que segue destacará alguns documentos oficiais em que a noção de sociedade de aprendizagem surge como princípio de gestão humana e social. Trata-se de olhar para as produções discursivas desses materiais e entendê-los como fontes constituidoras de modos contemporâneos de vida. Aqui, leem-se modos de vida que têm como matrizes o princípio de inclusão e a noção de aprendizagem ao longo da vida.

2.2 A ÊNFASE NA APRENDIZAGEM: DO QUE FALAM OS DOCUMENTOS

Sobre viver a contemporaneidade, Agamben (2009, p. 59) diz que “é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias”. Sobretudo, viver a contemporaneidade é relacionar-se com um tempo marcadamente inclusivo em que somos “convidados” a participar da inclusão e a promovê-la, ou, como defende Fernanda de Camargo Machado em sua Tese (2015), somos conduzidos a uma pedagogia de sensibilização para a inclusão. Tal movimento está atrelado a um regime de verdade sobre a inclusão, o qual permite “validar e otimizar questões de economia, de política, de ciência, de moral” (MACHADO, p. 133),

tornando-nos colaboradores deste projeto pessoal e coletivo, em que cada um é responsável por sua conduta e pela conduta do outro.

Neste cenário, “em que incluir se torna uma bandeira de luta assumida pelo Estado, em consonância com as disposições internacionais, aparece de forma contundente um chamado à convivência como uma necessidade inadiável”. (MACHADO, 2015, p. 124). Na trama dessa condução a sensibilizar-se para a inclusão, assumimos, especialmente a partir da década de 1980, outros projetos de ordem pessoal e coletiva, no afã da emergência de uma racionalidade neoliberal. Nesta lógica, os sujeitos ocupam posições mais cambiáveis, de mais acesso e participação nos diferentes espaços sociais.

À medida que o sujeito assume esse lugar atuante e produtivo no campo social, também se veem novas maneiras de ser sujeito no campo da educação. Nesse processo de constituição de subjetividades no campo da educação, seja para a inclusão, seja para a aprendizagem por competências, por exemplo, para ser mais condizente com essa noção de um aprender com finalidades econômicas, há sempre assujeitamento e subjetivação, como relações profundamente implicadas (GALLO, 2018).

Todo o processo de constituição subjetiva é um assujeitamento, é forjado como efeito das relações de poder nas quais se é envolvido; mas é porque se é constituído sujeito aí, nestas relações, que se pode agir sobre si mesmo, transformar-se. (GALLO, 2018, p. 215).

Tomando como base essa relação de imanência entre o sujeito, as relações de poder e os jogos de verdade que atuam sobre a condição de ser do sujeito consigo e com os outros, trago a seguir a materialidade que serviu como ponto de apoio para perceber de seu funcionamento a partir da lógica de um governo pela verdade. Com o objetivo de entender em que medida o conceito de sociedade de aprendizagem veio ganhando espaço no cenário mundial nas últimas décadas, por meio de documentos oficiais na área da educação e da Educação Especial, especialmente em aliança com organizações mundiais, selecionei os seguintes materiais:

Abrangência quanto à educação de modo geral:

- **Relatório Educação para Todos no Brasil: 2000-2015 (2014);**

- **Educação para a Cidadania global: preparando alunos para o desafio do século XXI (2015);**
- **Programa Mais Educação (2010) e Programa Novo Mais Educação (2016);**
- **Política Nacional de Alfabetização (2019).**

Abrangência quanto ao público-alvo da Educação Especial, com recorte para a educação de surdos:

- **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008)⁵⁴;**
- **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001);**
- **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015);**
- **Decreto nº. 5.626, de dezembro de 2005.**

No intuito de destacar recorrências e/ou singularidades nestes documentos quanto ao tema da aprendizagem, seu manuseio possibilitou também pensar sobre os efeitos produzidos por determinados regimes de verdade que operam sobre certas formas de subjetivação dos sujeitos escolares. Na materialidade, procuro pistas da ênfase na noção de aprendizagem que não trata apenas da aquisição de conteúdos curriculares, mas que extrapola o próprio sentido e espaço da escola, que diz de um aprender útil para a vida.

Sobre a necessidade de olhar para documentos como superfície de análise, ela surge no decorrer de algumas leituras que realizei, no terceiro semestre do Doutorado, na disciplina de Seminário Avançado da Linha de Educação Especial intitulada “Política de inclusão e boas práticas em educação e em educação especial na contemporaneidade”. Eram materiais que tratavam das temáticas da educação e da inclusão no âmbito da política e legislação brasileira, bem como outros elaborados por organismos internacionais. Em decorrência deles, percebi que a análise de alguns documentos seria importante para entender o cenário discursivo em que se configurava, nesta matriz inclusiva, certa racionalidade aprendiz.

⁵⁴ Este documento começou a ser reformulado no ano passado (2019), com previsão de publicação da nova versão atualizada para este ano (2020). Porém, até o momento, não há nova publicação; por isso, não há possibilidade de análise do material.

Ao perceber certos direcionamentos e estratégias empreendidas em tais documentos, pretendi analisar discursos que orientam e direcionam ações e práticas sociais e pedagógicas, enredadas em jogos de poder-saber, que nos dizem do aprender e de quem aprende – este que sou eu, nós todos, incluindo o sujeito surdo.

Para selecioná-los e mantê-los nesta versão final da pesquisa, em primeiro lugar, considerei que, para a qualificação do Projeto, havia a intenção de tratar da emergência das sociedades de aprendizagem, inclusive a partir de documentos oficiais na área da educação – por isso sua seleção. Em segundo lugar, entendo que o mote da aprendizagem ao longo da vida é condição de possibilidade para o rumo da discussão em que decidi investir – sobre a escola e a condição de ser aluno a partir das experiências escolares. Portanto, mantenho essa parte analítica dos materiais.

Os documentos escolhidos parecem-me mais apropriados porque tomam significados importantes nesse cenário, em que estão emaranhados uma racionalidade neoliberal, as políticas de inclusão e os sujeitos outros (dentre tantos outros, os surdos). Pode ser observado que alguns documentos têm proporção ampliada, ou seja, extrapolam a condução de condutas especificamente surdas e apresentam-se igualmente importantes, pois nos dizem de uma regulação que pretende dar conta de um fenômeno chamado globalização.

Em um mundo globalizado, a educação vem enfatizando a importância de equipar indivíduos desde cedo e por toda a vida, com conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos de que necessitam para serem cidadãos informados, engajados e com empatia. (UNESCO, 2015, p.11).

Portanto, ao destacar o documento **Educação para a cidadania global (ECG): preparando alunos para os desafios do século XXI** (UNESCO, 2015), publicado pela UNESCO em parceria com consultores *experts* do mundo todo, o mesmo preocupa-se com “o modo como a educação pode desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de que os alunos precisam para assegurar um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável” (UNESCO, 2015, p. 9).

Observa-se que o objetivo das orientações para o desenvolvimento e implementação de uma sociedade mais justa, sustentável e pacífica requer sujeitos que se constituam como parte desse processo. Para isso, é preciso que sejam conduzidos a

fazer certos investimentos da ordem do aprender, ou seja, no intuito de mobilizar-se em relação à sua aprendizagem e à aprendizagem do outro como possibilidade de inclusão e melhoramento da condição humana como fator determinante para a sociedade que se deseja, onde somos (ou nos constituímos) colaboradores e cooperadores nos diferentes contextos.

A ECG é construída com uma perspectiva de aprendizagem por toda a vida. Não é voltada apenas para crianças e jovens, mas também para adultos. Muitas abordagens e técnicas pedagógicas em apoio à ECG foram sugeridas e aplicadas, tais como aprendizagem engajada, cooperativa, dialógica, com base em investigação e nos interesses dos alunos. Em contextos formais, a ECG pode ser oferecida como parte integral de uma matéria existente (como educação cívica ou para a cidadania, estudos sociais, estudos ambientais, geografia ou cultura) ou como uma matéria independente. Tanto a aprendizagem informal quanto a não formal têm grande potencial para reforçar a prática da ECG. (UNESCO, 2015, p.16).

Com Machado (2015), penso que, ao voltarmos nosso olhar para determinadas práticas, sejam elas de inclusão ou, mais especificamente, práticas de sensibilização para a inclusão, práticas de ensino e de aprendizagem, em espaços formais ou não formais, vemos ali ações que podem ser lidas e problematizadas “como modos governar os sujeitos escolares (deficientes ou não-deficientes) de forma cada vez mais produtiva”. (p. 59).

Ressaltando a articulação entre a perspectiva sobre a qual tal documento é construído – a aprendizagem por toda a vida – e outras intenções assumidas no que diz respeito a fomentar diferentes competências nos alunos, pontuo: “um profundo conhecimento de questões globais e valores universais, como justiça, igualdade, dignidade e respeito”; “habilidades cognitivas para pensar de forma crítica, sistêmica e criativa”; “habilidades não cognitivas, incluindo habilidades sociais, como empatia e resolução de conflitos, e habilidades de comunicação”; e “capacidades comportamentais para agir de forma colaborativa e responsável”. (UNESCO, 2015, p. 17).

Portanto, para que se coloque em funcionamento essa mecânica, o sujeito precisa empreender níveis e maneiras de autoinvestimento – o que pode ser chamado de gradientes de governo – a fim de desenvolver e/ou adquirir conhecimentos que lhe possibilitem mudar de posição no tabuleiro social ou aproximar-se o máximo

possível do centro. Com Laval (2019), pondero sobre o quanto a emergência da lógica do aprender ao longo da vida ultrapassa os limites da própria educação e da própria condição do sujeito, que se vê capturado por ela em todos os contextos de sua vida. Haja vista que, “realizada dentro e fora das instituições, a aprendizagem ao longo da vida está em todo o lugar e em lugar algum, confunde-se com a vida pessoal do eterno educando ‘incumbido’ do dever permanente de aprender”. (LAVAL, 2019, p. 74, grifo do autor).

Sob a imperiosa verdade que se torna a aprendizagem ao longo da vida, “estar incluído” e “estar permanentemente aprendendo” fazem parte da condição do contemporâneo. Ambas as maneiras podem ser lidas por mim como condição de possibilidade para viver, ser, agir e estar neste tempo de racionalidade política neoliberal, que imprime um ritmo econômico – de mercado, de consumo e de negociação – nas relações humanas e de trabalho. Isso adquire sentido nas palavras de Ball (2013, p. 145) quando nos diz que “no cerne desse fervilhante discurso sobre o aprendiz ao longo da vida está o indivíduo empreendedor”.

Em relação a esse governo para a aprendizagem como condição de possibilidade de inclusão no mundo contemporâneo, o documento **Educação para a cidadania global (2015)** tem potência de pensamento, uma vez que posiciona a educação em um lugar privilegiado na produção de sujeitos empreendedores, que se movem no desejo de pertencer a esse social global, coletivo. O texto

reconhece o papel da educação em ir além do desenvolvimento do conhecimento e de habilidades cognitivas e passar a construir valores, habilidades socioemocionais (soft skills) e atitudes entre alunos que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social. (UNESCO, 2015, p. 9).

Nos modos de vida contemporâneos, em que a escola e o sujeito estão no centro dos pensamentos e das problematizações sobre suas responsabilidades e posições, operam-se práticas de subjetivação que conduzem a existência da instituição e do homem como duas instâncias produzidas e imanentes.

Se a governamentalidade implica justamente a articulação entre as técnicas de dominação e as técnicas de si, é inegável que os processos educativos são

também um espaço privilegiado do manejo destas técnicas. A educação sujeita, produz sujeitos, mas estes também agem sobre si mesmos, no próprio processo de assujeitamento, produzindo ações de subjetivação. (GALLO, 2018, p. 221).

Encontram-se imbricadas, neste contexto, formas de governo que dizem de uma racionalidade, seja ela com princípios de cidadania, de inclusão ou de aprendizagem para a vida. Nessa perspectiva, compreendo que os sujeitos envolvidos na educação são mobilizados e sensibilizados a perseguir e alcançar um lugar ideal, uma posição de empregabilidade no que se refere ao mundo do trabalho, o que vem acoplado ao chamado sucesso escolar. Desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos, os alunos são conduzidos a governar-se para o sucesso na escola, e os professores e gestores, a gerenciar possíveis riscos de não aprendizagem ou de produtividade de baixa qualidade.

Entendo risco como um conjunto de condições, de fatores, principalmente corroborados pelos dados estatísticos, que configurariam um grupo, uma população “de risco” ou, como trata Lunardi (2003, p. 155), “algo que é ao mesmo tempo calculável e coletivo, portanto, social”. Considerando os alunos surdos/deficientes auditivos incluídos, os quais estão inseridos neste contexto de sociedade de aprendizagem, posso entendê-los como um grupo a ser gerenciado a partir de dois elementos importantes – o risco (da não aprendizagem) e o sujeito a corrigir (o surdo aprendente). Ainda nas palavras de Lunardi:

A partir do desenvolvimento da noção de população, cujo controle da vida assume maior importância, também a noção de risco começa a ser modificada. Aquele indivíduo “real”, caracterizado como apresentando riscos “concretos” e precisando ser encarcerado, deixou de ser a preocupação central dos programas governamentais. A atenção, agora, volta-se para a associação de determinados fatores que constituem não apenas indivíduos, mas espaços, comunidades, populações de risco social. **Uma comunidade passa a ser de risco quando se associam várias condições – ou os chamados fatores de risco (Castel, 1986) –, tais como elevados índices de analfabetismo, pobreza, falta de empregos e incidência de doenças.** (2003, p. 154, grifo da autora).

Posso inferir, assim, que os sujeitos que não aprendem são passíveis de classificação como sujeitos do desvio, corpos a ajustar, condutas a governar. Nessa esteira, práticas pedagógicas e estratégias disciplinares passam a ser operadas e

direcionadas, muitas delas por orientações de políticas educacionais, para investir nesses sujeitos escolares a fim de regulá-los e gerenciá-los quanto ao risco social que possam representar para o contexto produtivo e empreendedor ao qual estamos atrelados.

Aqui encontro uma brecha para trazer um dado de pesquisa que tem potência para pensarmos sobre os investimentos que se dão no âmbito da escola e que se pulverizam além de seus muros. A partir da pesquisa intitulada “Produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue⁵⁵” (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2018), da qual também participei, ajusto o foco para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da educação de surdos. Com o objetivo de analisar a circulação e o consumo de artefatos culturais em contextos da educação bilíngue para surdos nos espaços da educação básica, o relatório final deste estudo apontou a diminuição do número de matrículas de alunos surdos nestas escolas nos últimos anos, porém, no que se refere à EJA, os dados apresentam um índice diferente:

Diferentemente do que vem acontecendo na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos vem apresentando um aumento no número de matrículas nos últimos anos. Isso pode ser entendido pela intensificação, no âmbito das políticas educacionais de projetos que visaram o atendimento dessa faixa de alunos. A educação de surdos acompanhou esse movimento, assistindo ao retorno de um número significativo de alunos anteriormente evadidos do sistema de ensino, bem como, proporcionando a muitos outros a primeira oportunidade de escolarização, visto não terem tido acesso em sua infância. (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2018, p. 19).

Atentando para esta singularidade em relação ao número mais expressivo de alunos surdos na Educação de Jovens e Adultos, adensando as possibilidades apontadas pelo relatório como um efeito das políticas educacionais voltadas a esse grupo, o que daria condições para que muitos surdos, nesta faixa etária, pudessem retornar à escola ou nela ingressar pela primeira vez, ainda questiono: em que medida a possibilidade de retornar ou de ingressar na escola significa, apenas, a oportunidade de estar ali?

⁵⁵ Esta pesquisa foi realizada no período de 2015-2017 por pesquisadoras de três universidades federais do RS. No total, foram entrevistados 156 sujeitos (130 alunos e 26 professores) de escolas estaduais, municipais e particulares para surdos.

Considerando-se a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)**, que ressalta que, “na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social” (p. 16), é inegável o quanto pode ser significativa a ideia de estar na escola, seja para quem nunca ali esteve, seja para aqueles que retornam depois de abandoná-la. De uma forma ou de outra, a possibilidade de estar neste espaço representa, segundo vislumbrado na análise do relatório, a intensificação das políticas educacionais voltadas a este público. Mas quais políticas? Quais são os projetos e seus objetivos? Proporcionar a socialização, a convivência entre os pares? Ou a aprendizagem de conteúdos? Tendo em vista que pode ser tudo isso e tantas outras coisas, busco pistas para entender que o fato de voltar à escola também sugere a captura daqueles que escaparam, que se desviaram do fluxo contínuo em que somos governados pelo viés do empreendedorismo de si. Sugere, enfim, pensar na ideia de estoque de conhecimentos úteis para a vida profissional, úteis na organização produtiva da sociedade.

Se “a educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (DELORS, 2010, p. 31), é uma preocupação imediata para com todos os indivíduos, de todas as faixas etárias, para que não ninguém fique de fora; afinal, penso com Bauman que

o sucesso na vida (e assim a racionalidade) dos homens e mulheres pós-modernos depende da velocidade com que conseguem se livrar de hábitos antigos, mais do que da rapidez com que adquirem novos. O melhor de tudo é não se incomodar com a questão dos padrões; o tipo de hábito adquirido no "aprendizado terciário" é o hábito de viver sem hábitos. (2008, p. 11, grifo do autor).

Portanto, é preciso retornar. Desejar estar na escola porque nunca por ela passou ou porque a deixou para trás em algum momento talvez não importe tanto, mas é disso que depende o sucesso na vida – estar ali. Mobilizados pelo desejo de aprender e conduzidos pela ideia de necessidade de pertencimento, passamos a posicionar a escola como o lugar privilegiado onde se quer ou, pelo menos, se deve estar. Para os jovens e adultos, talvez muito mais que para alunos de séries iniciais ou finais, é

preciso que estejam neste lugar. Como hipóteses, sinalizo: 1- porque não aprenderam tudo que precisavam saber; 2- porque o que precisam aprender agora (nestes tempos) são demandas diferentes daquelas da época em que eram crianças (ou mais jovens) na escola; 3- porque, por um momento, acreditaram que haveria uma vida fora do registro da escola, passível de ser vivida longe do que a escola e seus ensinamentos podem nos oferecer; 4- porque podem representar improdutividade, risco social não gerenciável, caso não saibam direcionar seus desejos, explorar suas capacidades e desenvolver novas competências. Cabe destacar, seguindo o pensamento de Laval (2019),

Que, no contexto atual, a noção de competência está na base dos discursos que constroem as relações de força entre os grupos sociais. A competência tem conexão estreita com a exigência de eficiência e flexibilidade que a “sociedade da informação” impõe aos trabalhadores. (p. 76, grifo do autor).

Destaco, ainda, o **Relatório Educação para Todos no Brasil: 2000-2015 (2014)**, que trata sobre seis metas assumidas por 164 países em Dakar, no ano de 2000, as quais deveriam ser atingidas no período de 15 anos, na perspectiva de uma Educação para Todos. As metas compreendem: o cuidado e a Educação Infantil; o Ensino Fundamental universal; o desenvolvimento de habilidades de jovens e adultos; a alfabetização de adultos; a paridade e a igualdade de gênero; e a qualidade da educação. A partir delas, traçaram objetivos:

a) expandir e melhorar o cuidado e a educação das crianças pequenas, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem; b) assegurar que todas as crianças, especialmente meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à Educação Primária obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015; c) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, por habilidades para a vida e por programas de formação para a cidadania; d) alcançar melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015; e) eliminar disparidades de gênero na Educação Primária e Secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com ênfase na garantia ao acesso e no desempenho pleno e equitativo de meninas na Educação Básica de boa qualidade; e f) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na matemática e habilidades essenciais à vida. (BRASIL, 2014, p. 9).

A partir destes objetivos, o relatório apresenta um desenho, um panorama do que foi realizado ao longo dos 15 anos no Brasil em relação a cada uma das metas propostas, o que permitiu “avaliar o caminho seguido pelo país desde 2000, frente às políticas e os programas implementados e seus principais resultados” (BRASIL, 2014, p. 7). Para isso, o documento procura dar visibilidade a ações governamentais e difundi-las, a partir de um regime de verdade impresso por meio de dados estatísticos, no sentido de potencializar alguns programas e ações implementadas pelo governo a fim de garantir a Educação Para Todos (ETP), o que significa ampliar os índices de matrículas e diminuir os de evasão escolar.

Dentre tantas ações produzidas pelo Estado como estratégia de gerenciamento do risco em relação à não inclusão e à não aprendizagem do aluno na escola, podemos destacar também: o Programa Brasil Alfabetizado (PBA); o Plano de Ações Articuladas (PAR); o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PACTO-EM); o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). Estes podem ser entendidos por mim como programas e ações que investem na condição de uma aprendizagem ao longo da vida, pois se preocupam em dar conta da alfabetização até a Educação de Jovens e Adultos, da formação inicial até a formação continuada dos professores; afinal, espera-se que o sujeito esteja preparado para estar na escola e fora dela, aprendendo e incluindo-se.

Nesse sentido, penso ser coerente a ideia de discutir os investimentos que se dão na ordem do Governo, para entender o governo empreendido pelo sujeito da educação. Por isso, problematizo tais programas e seus indicadores, uma vez que os índices apontados no relatório podem ser entendidos como verdades deste tempo sobre o contexto escolar brasileiro, principalmente quanto ao crescente número de alunos incluídos nas escolas regulares, que, segundo o relatório, é de 695,2% entre 2000-2013. Aproprio-me das palavras de Geo Saura, que explica:

el sujeto está sujeto al número. En ningún periodo histórico anterior los números han tenido la validez que poseen actualmente. Nunca lo numérico ha ostentado la capacidad que hoy en día posee para sustentar argumentos y práctica políticas concretas orientadas al control y a la construcción de sujetos. El número tiene la capacidad de sujetarnos a él, de construirnos. El resultado: sujetos en procesos de sujeción a lo numérico. (2016, p. 12).

Nessa paisagem, o sujeito e o número são produções forjadas nas relações de saber-poder em que se coloca em funcionamento a maquinaria escolar contemporânea, em que discursos como inclusão, cidadania e cooperação, por exemplo, estão na centralidade da escola e fora dela, como bandeiras de luta. Tempos mais líquidos, mais maleáveis, que exigem que cada um de nós esteja conectado com os problemas educacionais e sociais e às suas soluções.

O documento mostra-se afinado com a perspectiva de uma sociedade de aprendizagem, na medida em que investe em ações, Programas e Políticas de Governo que objetivam cercear todos os sujeitos, de todas as faixas etárias, possibilitando a condução de uma população, seja pela idade escolar ou pelo gênero, seja aluno ou professor, no espaço urbano ou no campo. Enfim, a possibilidade de abrangência de tais medidas e estratégias de Governo é proporcionalmente alargada em relação aos sujeitos a serem dirigidos.

Com o desafio de “permanência e inclusão” e foco na “expansão e diversidade”, o **Relatório Educação para Todos no Brasil: 2000-2015 (2014)**, a meu ver, encontra-se alinhado com a condução de vidas cada vez mais criativas, produtivas e flexíveis. Enunciados ou expressões como “regime de colaboração”, “sucesso escolar”, “universalização”, “índices de qualidade da educação”, “assegurar acesso”, “desempenho”, “índices/taxas (estatísticas)” podem ser destacados como recorrências no texto. No cerne de tais significados, vê-se que estão em jogo o empreendedorismo pessoal e a cooperação coletiva, uma vez que o que se deseja é atingir graus mais elevados de escolarização de jovens e adultos, melhores índices na alfabetização, aumento nos números da inclusão e diminuição das desigualdades de acesso às oportunidades educacionais aos sujeitos da diferença (deficientes, pobres, vulneráveis, em situação de risco).

A escola se constituiu como instância básica da produção de subjetividade no contemporâneo na medida em que é a única instituição que tem a seu favor a obrigatoriedade, cada vez mais acentuada e reforçada, da participação de todas as crianças e jovens. (CORRÊA; PREVE, 2011, p. 187).

A obrigatoriedade da educação escolar vai, assim, se materializando em números e produzindo verdades sobre a educação brasileira. Por uma lógica numérica

de matrículas de alunos, por exemplo, constituem-se novos rumos e outras possibilidades para pensar os modos de condução de vidas na escola, já que “estamos bajo continuos e incesantes poderes de la numeración que nos sujetan y construyen con finalidades concretas”. (SAURA, 2016, p. 13).

Considerando este cenário em que estamos nós – professores, alunos e todos os envolvidos na educação –, como peças conduzidas e que conduzem outros por regimes de verdade (que se atualizam no decorrer do caminho), é provável que também quantifiquemos os modos de vida contemporâneos, tornando-os mais um dado no campo da estatística. Conduzida pelo discurso da inclusão ou da sociedade de aprendizagem, a ideia de constituirmos sujeitos que possam dar conta de tudo ou do máximo possível; que aprendam cada vez mais, mais rápido e de diferentes ordens; que consigam relacionar-se ao mesmo tempo com pessoas, com o tempo cronológico e com as adversidades da vida; que respeitem as diferenças, e assim por diante, compreende um número considerável de coisas, que cada um de nós é responsável por responder e resolver.

Os sujeitos são responsabilizados por suas práticas, seja pelo que foi feito ou pelo que foi deixado de fazer, pelas experiências proporcionadas e compartilhadas ou pelas experiências que não foram consideradas. Subjetivamo-nos e constituímos-nos sujeitos naquilo que experienciamos e vivemos, nas relações com os outros e com nós mesmos. E, nesta trama discursiva, em que se engendram saberes e poderes, ideias são colocadas em funcionamento, principalmente a partir de documentos oficiais, tornando-nos “objetos”, por exemplo, do aprender e do incluir para sermos melhores; do aprender e incluir para sermos alguém na vida; do aprender e do incluir porque aprender e incluir é preciso.

Nessa configuração social, em que funcionamos como uma espécie de máquinas de aprender, aprender sempre mais e o que for útil, reconhece-se o viés neoliberal, impregnado de discursos de cidadania, autonomia e empreendedorismo. Na racionalidade neoliberal, somos responsáveis pelo que fazemos de nós para tornarmos-nos cidadãos, autônomos, empreendedores, flexíveis, criativos, com todas as competências cognitivas e profissionais que pudermos compilar, e há um meio para isso: acumulação de capital humano. E aqui chamo atenção para a função que a escola

passa a assumir, uma vez que “a instituição escolar parece existir apenas para fornecer às empresas o capital humano de que elas necessitam”. (LAVAL, 2019, p. 17).

Seguindo nessa rede que costura produção de saberes, transmissão de conhecimentos e subjetividades no viés do utilitarismo, trago a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**, nº 13.146, de 6 de julho de 2015, destinada “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Art. 1º). No cap. IV – Do direito à educação, destaco o Art. 27, que diz:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e **aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais**, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, grifo meu).

Ponto nesse trecho a ideia de garantia de uma condição de aprendizagem permanente para as pessoas com deficiência, tanto nos aspectos escolares quanto nos que compreendem as relações sociais, corroborando a ideia de um desenvolvimento integral do ser humano. Seleciono ainda, no Art. 28, dois fragmentos que me mobilizam para pensar sobre a noção de formação humana em sua totalidade: *aprendizado ao longo de toda a vida* (I); *medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes* (V). Segundo o documento, tais ações devem ser asseguradas, desenvolvidas e acompanhadas pelo poder público, ou seja, o Estado assume certas responsabilidades quanto à implementação de medidas que atendam às necessidades dos sujeitos, público da Educação Especial, na medida em que vai conduzindo e produzindo nestes o desejo do autogerenciamento de suas vidas e especificidades, seja no campo da educação, da saúde, do trabalho ou outros contextos em que estejam inseridos.

No entanto, tal condução se dá a partir de um exercício de poder que não emana especificamente da figura do Estado, mas na imanência entre Estado e sujeito. Por estar difuso no tecido social, o poder encontra-se diluído e incorporado nas relações entre ambos, de forma que não se pode demarcar onde ele se situa. Nesse sentido, em que o

sujeito é o próprio Estado governamentalizado, entendo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015), por exemplo, como um mecanismo que aciona e direciona condutas.

A “conduta” é, ao mesmo tempo, o ato de “conduzir” os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades. O exercício do poder consiste em “conduzir condutas” e em ordenar a probabilidade. (FOUCAULT, 1995, p. 243-244, grifo do autor).

Diante deste modo de ação de alguns sobre outros, segundo Foucault, os destaques que fiz nos trechos do Art. 27 e do Art. 28 da Lei nº 13.146/2015 possibilitam evidenciar as condições no exercício do poder quanto à condução do sujeito para a aprendizagem, vislumbrando-se prováveis efeitos na sua subjetivação. Imbricados na legislação, assim como em outros documentos de caráter oficial, há regimes de verdade que operam sobre o sujeito, “aquilo que determina as obrigações dos indivíduos quanto ao procedimento de manifestação do verdadeiro”. (FOUCAULT, 2011, p. 77). Na linha de pensamento do autor, entendo que ser governado implica um constranger-se ao reconhecimento do que é verdadeiro – sendo constrangido pela verdade de que, para tornamo-nos sujeitos de sucesso na vida, no trabalho e nas relações, é preciso fazer investimentos pessoais e profissionais, assumo que esta é a verdade e a ela me inclino.

Se um dos sentidos da palavra “estratégia”, para Foucault (1995, p. 247), é “a escolha dos meios empregados para se chegar a um fim; trata-se da racionalidade empregada para atingirmos um objetivo”, então, a racionalidade contemporânea utiliza-se da aprendizagem ao longo da vida como meio para a formação de um sujeito apto a colocar e manter em funcionamento a engrenagem social. Trata-se de um cidadão útil, que desenvolve capacidades para promover cidadania, inclusão escolar e social, e outras tantas que forem possíveis.

Ao levar em conta essa condução do sujeito por meio da linguagem dos documentos, encontrei no **Programa Mais Educação (2010)** e no **Programa Novo Mais Educação (2016)** algumas singularidades quanto a seus objetivos com ênfase na aprendizagem. Sua primeira versão/edição foi criada em 2010, pela Portaria n. 17/2007, tendo sido regulamentada pelo Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro, com o

objetivo de “**contribuir para a melhoria da aprendizagem** por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (grifos meus). No entanto, observo que o entendimento de aprendizagem estaria centrado nos conhecimentos escolares, na assimilação de conteúdos, pois não se especifica de que aprendizagem se trata.

Segundo o Art. 3º, o Programa Mais Educação tem como objetivos:

I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;
 II - promover **diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais**;
 III - favorecer a **convivência entre professores, alunos e suas comunidades**;
 IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral. (BRASIL, 2010, s/p, grifo meu).

Fazendo um contraponto com o que seria uma nova versão do Programa Mais Educação, em 2016, surge o **Programa Novo Mais Educação**⁵⁶, sob a Portaria n. 1144, de 10 de outubro. Neste, o objetivo é “**melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental** por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes” (grifos meus). Diferentemente do Programa Mais Educação (2010), a aprendizagem é mais específica. Para isso, elege-se como finalidade contribuir para:

I - alfabetização, ampliação do letramento e **melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática** das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a **implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar**; III - **melhoria dos resultados de aprendizagem** do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola. (BRASIL, 2016, s/p, grifo meu).

⁵⁶ O Programa Novo Mais Educação será implementado nas escolas públicas de Ensino Fundamental, por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação - MEC. Informações retiradas do *site* do Ministério da Educação - <http://portal.mec.gov.br>.

Aqui se observa a ênfase nos resultados de aprendizagem, no desempenho, no aprender, a partir de estratégias como a ampliação do tempo na escola, que já era intenção do Programa na primeira versão, em destaque, a educação integral. Propõe-se mais tempo de exposição ao ambiente de escolarização, em que os “estudantes encontram-se sujeitados ao complexo de regras, atividades, saberes, hierarquias e ações, sendo individualizados disciplinarmente e subjetivados de determinados modos”. (GALLO, 2018, p. 221).

Pondero, no entanto, que, mesmo a expressão “aprendizagem ao longo da vida” não aparecendo diretamente na centralidade dos programas citados – e sim uma aprendizagem pautada em conteúdos escolares, como podemos evidenciar na segunda versão, onde se potencializam os investimentos na aprendizagem de habilidades nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa –, nesses materiais, se lê a potência da aprendizagem. Isso intensifica a discussão já empreendida no início deste capítulo sobre as condições de emergência do conceito de sociedade de aprendizagem, tendo como efeito o esmaecimento do conceito de ensino. Legitimado, em grande parte, pelos discursos pedagógicos, o conceito de sociedade de aprendizagem ganha força em documentos de caráter oficial, como, por exemplo, os Programas de Governo já citados.

Nas palavras de Noguera-Ramírez, assinalo essa mudança de ênfase:

Desde o fim do século XIX, a emergência do conceito de “aprendizagem” marcaria a passagem da educação liberal para aquilo que se chamaria posteriormente a “sociedade de aprendizagem”, “sociedade aprendente” ou “cidade educativa”, graças, de uma parte, à extensão da função educativa além da escola e, de outra, à conseqüente exigência, para o indivíduo habitante desse novo espaço social, de um aprendizado constante e ao longo da vida, exigência que leva a sua consideração como aprendiz permanente, vitalício. (2011, p. 21, grifo do autor).

Tendo em vista o que traz o autor sobre as condições em que se dá a constituição da sociedade de aprendizagem, faço referência à força discursiva com que tais documentos e/ou programas operaram, e ainda operam, no sentido de contribuir para a produção da existência e fomento de tal conceito.

Nesses arranjos sociais e escolares a que a aprendizagem se encontra atrelada, sigo atentando para outros documentos que possam sinalizar sobre essa temática,

como as **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001)**, que orientam os sistemas de ensino quanto ao atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as etapas da educação básica. Neste material, seleciono o seguinte trecho:

Tanto o currículo como a avaliação devem ser funcionais, buscando meios úteis e práticos para favorecer: o desenvolvimento das competências sociais; o acesso ao conhecimento; à cultura e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade; e a inclusão do aluno na sociedade. (BRASIL, 2001, p. 60).

Na lógica de uma sociedade inclusiva, em que o atendimento das diferentes demandas dos sujeitos, em especial, do público-alvo da educação especial, é central, um dos grandes desafios é a garantia de acesso e permanência desses alunos na escola. Isso requer uma condição que lhes permita desenvolver processos de escolarização que os posicionem, basicamente, em uma relação de aprendizagem – de conteúdos escolares e de habilidades que têm a ver com estar no mundo e saber lidar com o que ele apresenta.

Corroborando a ideia de pensar sobre os processos de inclusão escolar no contexto de uma sociedade de aprendizagem, destaco, na **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)**, o “acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino” (p. 14), como uma orientação aos sistemas de ensino para garantir a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em um documento mais atual, que trata das orientações quanto à alfabetização, saliento o recorte no desenvolvimento da capacidade de leitura, escrita e cálculos para os alunos das modalidades especializadas de educação⁵⁷. Sobre a Política Nacional de Alfabetização (PNA), diz-se que

É uma política de Estado instituída para fomentar programas e ações voltados à alfabetização com base nas mais recentes evidências científicas, no intuito

⁵⁷ A expressão “alunos das modalidades especializadas de educação” é a designação atual dada pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), do Ministério da Educação, ao público-alvo da educação do campo, da educação especial de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e dos povos indígenas e quilombolas.

de melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional no território brasileiro. (BRASIL, 2019, p. 40).

Nesse contexto de abrangência nacional, em que se objetiva melhorar nos alunos a qualidade de leitura, escrita e numeracia (capacidade de ler e escrever números, compreender funções e o significado das quatro operações matemáticas, segundo o texto do PNA), a presente política pretende respeitar as especificidades dos diferentes grupos. No que diz respeito às pessoas surdas/deficientes auditivas, por exemplo, o documento prevê:

Aos alunos surdos e com deficiência auditiva, o Ministério da Educação pretende promover a oferta de educação bilíngue (em Libras como primeira língua e em modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua). De acordo com os normativos específicos, isso se deve dar em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. (BRASIL, 2019, p. 36).

Entende-se que a proposta de alfabetização, de leitura e escrita e de cálculos para esses alunos, quando passa pelo reconhecimento e utilização da educação bilíngue, está atrelada a um maior aproveitamento do público-alvo; o que se busca, como efeito, é um possível sucesso escolar. Da mesma forma, o texto da Política orienta o uso do sistema Braille por cegos e surdos-cegos, bem como o uso da língua indígena na alfabetização de comunidades indígenas. Aqui reside a possibilidade de pensar na condução do sujeito pelas línguas, inclusive quando a PNA salienta os investimentos em ações e programas que visem a desenvolver habilidades de leitura, escrita e de matemática.

Especialmente, pontua a ênfase do documento na habilidade da consciência fonológica, que “inclui a identificação e a manipulação intencional de unidades da linguagem oral, tais como palavras, sílabas, aliterações e rimas” (PNA, 2019, p. 30), ou na consciência fonêmica, que “conduz à compreensão de que uma palavra falada é composta de uma sequência de fonemas”. (PNA, 2019, p. 33). Tais instruções são exemplos que remetem diretamente à habilidade dos alunos de relacionar letras, palavras e sons, e de desenvolver escrita e leitura, língua oral e linguagem falada. E quanto aos alunos surdos? Mesmo que o texto destaque, no item 2.6, *Alfabetização no contexto das modalidades especializadas de educação*, ações específicas destinadas aos diferentes públicos, o que, na educação de surdos, se entende por educação bilíngue,

a centralidade está no desenvolvimento das capacidades orais em relação à língua portuguesa.

Diante do que está escrito nas linhas do documento e do que pode estar nas suas entrelinhas, o que posso inferir é que a expressão “habilidades” ocorre com frequência demasiada no documento da Política, o que alerta para o cenário emergente da linguagem do aprender, no contexto da aprendizagem ao longo da vida. A exemplo disso, a PNA traz que “a numeracia não se limita à habilidade de usar números para contar, mas se refere antes à habilidade de usar a compreensão e as habilidades matemáticas para solucionar problemas e encontrar respostas para as demandas da vida cotidiana”. (2019, p. 24).

Seguindo a ideia de trazer um recorte mais específico para a educação das pessoas surdas, o **Decreto nº. 5.626, de 22 dezembro de 2005**, trata da inclusão da Libras como “disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas” (Cap. II, Art. 3º). Nele destaco o Cap. VI - Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, Art. 23, § 2º:

As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005, s/p).

Podemos observar que, de maneira particular no que se refere à educação de pessoas surdas, a ênfase está na Língua Brasileira de Sinais como possibilidade de acesso à educação e aos processos de aprendizagem. Portanto, entendo que falar de aprendizagem na educação de surdos, seja de conteúdos escolares e/ou de outros conhecimentos que interferem diretamente nos seus modos de vida, não pode ser pensada fora das relações com as línguas – Libras e Língua Portuguesa. Conforme o Art. 14 do Cap. IV - Do uso e da difusão da LIBRAS e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às **pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação** nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior. (BRASIL, 2005, s/p, grifo meu).

Sobre a relação entre as línguas e a pessoa surda, destaco as operações de saber-poder que posicionam tais línguas no âmbito do governo, uma vez que, além da comunicação, a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa são códigos linguísticos que operam no regulamento de condutas. Pensando sobre isso, Witchs (2018, p. 27) diz que “a língua, portanto, põe em operação funções que ultrapassam a necessidade de comunicação: é por meio de um código estabelecido em comum que grupos humanos são capazes de agenciar, convencer, cooperar”.

A garantia da língua de sinais como primeira língua para o surdo e da língua oral na modalidade escrita como segunda língua pode ser entendida, na lógica da condução de condutas, como condição de possibilidade para que esse sujeito seja mais participativo e ativo nas relações com os outros e consigo mesmo. Por meio de ambas as línguas, há possibilidades de empreender investimentos no que se refere ao desenvolvimento de saberes, habilidades e competências escolares e sociais, operando no agenciamento, convencimento e cooperação no contexto do aprender com seus pares surdos e, especialmente, em se tratando da escola inclusiva, com os ouvintes.

No entanto, gostaria de sinalizar uma dificuldade, que pode ser particularmente minha, que me inquietou ao buscar por materiais que orientassem sobre a escolarização, em especial, no tocante à aprendizagem do aluno surdo. Seja especificamente no *site* do Ministério da Educação, seja em pesquisas na internet, tudo me levava ao Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Percebi que isso dizia de algo muito significativo para problematizar o que vem sendo dito e produzido na área. Pensando diretamente sobre os processos de escolarização e de aprendizagem, parece-me que o Decreto é um balizador (senão o único) para pensar e direcionar as práticas na educação de surdos.

Entendo, assim, que o Decreto nº. 5.626 assume a centralidade para se pensar a constituição da educação de surdos, uma vez que abarca uma gama de enunciados aliados a essa rede discursiva chamada surdez, entre eles: a formação de professores e instrutores de Libras; a formação de tradutores e intérpretes de

Libras/Língua Portuguesa; a posição da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa como primeira e segunda língua; a viabilização de uma educação bilíngue. É como se ali, em um mesmo material, encontrássemos quase tudo (ou tudo) o que precisamos saber para orientar as ações e modos de fazer e ser na educação da pessoa surda. Porém, a força discursiva e política deste documento abarca em si mesma a divergência de ser potência, ser o norte, e a fragilidade de engessar a possibilidade de pensar de outros modos.

Percebo que, ao mesmo tempo em que orienta e regula determinadas formas de conduzir a educação de surdos, pautadas por uma educação bilíngue, há impasses e até mesmo imobilização nos avanços quanto às práticas escolares bilíngues (ou que se dizem bilíngues). A partir dessas constatações, a questão que permaneceu foi: é possível pensar além do Decreto nº. 5.626?

Na possibilidade de continuar pensando, tanto a partir das percepções apontadas quanto no que tange a alguns questionamentos em suspensão, por ora, finalizo esta composição de materiais analisados, sem a pretensão de totalidade: nem em relação ao que eles dizem (pois entendo que coisas já foram ditas por outros pesquisadores e outras tantas poderão ser), nem em relação à quantidade selecionada (reitero que esta não é a materialidade central do trabalho). Contudo, trato da importância de manter este exercício analítico, mesmo que modesto, sobre os documentos como mais um recorte potente na construção do cenário da constituição da sociedade de aprendizagem.

Há algumas possibilidades de “escuta” dos materiais. A aproximação com tal materialidade se deu de maneiras diferentes: alguns, pude conhecer na oportunidade das leituras para uma disciplina do Doutorado; de outros, fui ao encontro, porque já os conhecia pela circularidade na área da educação especial. Estes documentos apontam recorrências e singularidades, dizem de posições de sujeitos, de relações de poder, de possibilidades de constituir um terreno no campo das relações entre discursos e processos de subjetivação.

Mais especificamente, compreendo esta primeira parte teórico-analítica como terreno fértil, um cenário de possibilidades que montei para localizar a escola e a sociedade nesta lógica contemporânea – que trata da mobilidade, da flexibilidade,

da ênfase na aprendizagem, em que alunos, professores, sujeitos sociais, homens e mulheres, estamos assujeitados –, para construir pontes possíveis, outras enunciações sobre as experiências de estar na escola, conforme veremos no subitem que segue.

2.3 A ESCOLA COMO POTÊNCIA: RECUPERANDO UMA LINGUAGEM DA EDUCAÇÃO

A educadora especial pergunta sobre minha pesquisa, dizendo que queria me ouvir um pouco. Conto-lhe como foi meu encontro com o tema de pesquisa, minhas aproximações com a noção do aprender e com o conceito de experiência, principalmente pelas leituras do autor Jorge Larrosa. Ela, então, diz que gosta muito dele, do conceito de experiência, e que usou uma citação como epígrafe na sua tese. Conto da minha trajetória até a definição dos sujeitos de pesquisa e como cheguei às escolas selecionadas para a pesquisa. (DIÁRIO DE CAMPO, 01/06/2019, CONVERSA COM A EDUCADORA ESPECIAL).

Início este subcapítulo tentando materializar, de certa maneira, o que mobilizou (e continua a mobilizar) o movimento em minha pesquisa: as experiências na escola. A partir do momento em que adentrei no ambiente escolar, pude vivenciar uma espécie de (re)encontros permanentes (que se alimentavam a cada visita), o que não tinha a ver apenas com o estar pesquisadora ali, na produção de dados. Havia algo de pertencimento, sentimentos que emergiam durante os diferentes períodos em que ali estava, reportando-me a lembranças da época em que era estudante.

Ao eleger esse fragmento de meu diário de campo, quis fazer um gancho com aquilo que foi me constituindo e dando forma ao trabalho desde a primeira conversa com os gestores e professores na escola e do rascunho que ia se apresentando para a lapidação da problemática da Tese. A conversa com a educadora especial já mostrava elementos que viriam a compor esse rascunho – experiências de pesquisa que brotam no estar com a comunidade escolar, ao viver a rotina e organização da escola, ao vivenciar momentos específicos nos espaços pesquisados, ao perceber a escola como lugar de escuta, de produção de significados para os quais o *eu pesquisadora* não estava, até então, muito atento. Havia, naquele diálogo inicial (entre mim e a educadora), uma produção de sentidos que envolvia bem mais que uma entrevista aberta, uma

combinação de agendas ou autorização para as atividades; havia troca, um *conta-me, que eu quero te ouvir*.

Nesse tom de conversa, seguiram-se outros momentos, em ambas as escolas pesquisadas, que sinalizavam a potência de pensar a educação contemporânea, os alunos surdos/deficientes auditivos, o ser professor e o que vinha escrevendo, com certa repetição, sobre a escola que produz subjetividades e sujeitos, produzidos pelas demandas econômicas de consumo e produtividade. É no movimento do pensar e sobre pensar naquilo que se escreve que, ao ir à escola, percebi ser preciso colocar luz sobre ela para potencializar a escrita deste texto. Para isso, com Laval, resgato um dos sentidos designados à escola no mundo contemporâneo como possibilidade de empreender tal movimento de pensamento.

A escola neoliberal é a designação de certo modo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos provados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. (LAVAL, 2019, p. 17).

Segundo essa designação aludida por Laval, a escola encontra-se impregnada, principalmente, pela lógica da sociedade de aprendizagem, em que o conteúdo escolar tem valor atribuído e está a serviço de uma demanda social. Esperam-se indivíduos com diferentes conhecimentos acumulados, sujeitos que serão absorvidos pelo mercado de trabalho e rentáveis ao funcionamento da máquina econômica.

Portanto, é a partir dessa lógica à qual escola está submetida que me interessa discutir a possibilidade de pensá-la com outras ênfases. Trata-se de tecer um exercício de deslocamento de um sentido de escola pautada em um princípio de sociedade de aprendizagem para a potencialização da escola como lugar de estudo e de exercícios, mas também de encontro com o outro, de afetos, de um aprender para aprender (RANCIÈRE, 1988).

Resgato essa ideia *do aprender para aprender* de um artigo escrito por Jacques Rancière em 1988 e traduzido no Brasil pelo professor Rocha do Amaral⁵⁸ (2018). Vejo-o como possibilidade de atentar para o que é do pedagógico da escola, como um

⁵⁸ Professor da Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF/MG.

embate àquilo que, em uma lógica de aprendizagens ao longo da vida, se toma como *aprender a aprender* ou, usando as palavras do próprio Rancière no mesmo texto, um *aprender para empreender*.

Rancière inicia seu artigo citando justamente esta última expressão, retirada da fala de um ministro da Educação da época, para chamar atenção para os rumos da educação escolar em meados da década de 80. Com o advento da era neoliberal, em que a relação escola e economia ganha afinco no que tange a alinhar projetos de uma escola democrática e projetos de formação de trabalhadores sob o interesse do setor empresarial e industrial, os rumos da educação dizem da definição de finalidades do ensino, ajustadas a essa ordem social.

Segundo Rancière, essas finalidades, sob a garantia de “harmonia entre a promoção dos indivíduos empreendedores e o bem da comunidade” (1988, p. 671), decompõem-se em vários atos do “aprender para”. Aprender para executar, comandar e saber contrapõe-se ao que o autor chamaria de forma-escola. Segundo ele, nesta compreensão:

A escola não é a princípio um lugar ou uma função definidos por uma finalidade social exterior. Ela é antes uma forma simbólica, uma norma de separação dos espaços, dos tempos e das ocupações sociais. E escola não significa aprendizagem, mas lazer. (RANCIÈRE, 1988, p. 671).

Na ótica do que nos proporciona pensar Rancière sobre a escola como lugar de negociação e de igualdade, em que vida produtiva e bem-estar comum vivem o paradoxo do saber-ser e saber-fazer, surge a necessidade de problematizar o já dito sobre a escola na lógica do empreendedorismo individual à luz do capital humano. Quando inicio as visitas nas escolas, retomo as leituras de obras de Jorge Larrosa que tratam da experiência e releio o livro *Em defesa da escola: uma questão pública* (2015), de Masschelein e Simons, recuperar uma linguagem própria da escola e de tudo que pertence ao escolar – desde seus sujeitos até as práticas diárias do fazer pedagógico e das relações humanas estabelecidas neste espaço – é o que me impulsiona a pesquisar. Gostaria de aproveitar a referência que faço à linguagem escolar, ou própria da escola, para dizer que, quando a faço, isso não significa reduzi-la ao uso de determinadas palavras e expressões que circulam no contexto escolar, mas diz respeito também às

maneiras de estar na escola, sobre comportamentos e atitudes. Trata-se, de certa forma, de uma ordem do discurso que institui modos do fazer escolar a partir de práticas não discursivas (modos de ser, agir, assujeitamentos) e discursivas (produções da escola e sobre a escola).

No contexto da escola contemporânea, há uma linguagem assumida, uma linguagem que constitui o sujeito, as práticas, os modos de vida, as relações. Pensando-se na lógica escola-empresa, por exemplo, palavras como “empreendedor” e “aprendizagem” podem ser entendidas como sinônimos de sucesso pessoal e profissional. Em contraponto, sob uma lógica de ressignificação da linguagem própria do escolar, o ensino, o exercício e o afeto podem fazer eco a novos arranjos escolares. Trata-se também de entender que na escola, na educação, algumas coisas podem ser ditas, outras não; algumas linguagens são aceitas ou não; alguns discursos são válidos, e outros, interditados.

Portanto, a educação escolar vinculada a princípios de aprendizagem, que de maneira enfática está relacionada com a função delegada à escola de preparar trabalhadores em potencial, clama por uma nova linguagem, ou melhor, por recuperar uma linguagem da educação que se perdeu em tempos de sociedade aprendente. Conforme Biesta (2013, p. 43), “precisamos reivindicar – ou antes, reinventar – uma linguagem da educação que possa servir como alternativa à linguagem de aprendizagem”.

Se antes o ensino era o objetivo principal da educação, hoje, observam-se a emergência do conceito de aprendizagem e a proliferação de discursos e práticas pedagógicas que enfatizam o aprender como uma necessidade humana infinita e permanente, quase um exercício obrigatório, do qual dependeria o melhoramento do ser humano. Para Biesta (2013), essa mudança de linguagem ou a recuperação da linguagem da educação requer que consideremos a aprendizagem por dois ângulos, para então admitirmos, em termos educacionais, que sentido de aprendizagem nos cabe resgatar na escola. Segundo o autor, há a aprendizagem entendida como processo, como aquisição (de algo externo), e a aprendizagem considerada como resposta ao que é diferente, ao outro.

Na busca por uma linguagem que potencializaria as relações, o caminho entre o que o professor ensina e aquilo que o aluno aprende, o entre-lugar da educação, a concepção de uma aprendizagem como resposta seria:

Educacionalmente mais significativa, se admitimos que a educação não é apenas transmissão de conhecimentos, habilidades e valores, mas diz respeito à individualidade, à subjetividade ou à personalidade dos estudantes, com sua “vinda ao mundo” como seres únicos e singulares. (BIESTA, 2013, p. 47, grifo do autor).

Nesse sentido, considerar que a aprendizagem é parte da educação, mas que há necessidade de ajustá-la a uma linguagem pela educação na escola, é um ato de resistência diante do cenário em que a instituição é posicionada. Com essa proposição, volto a enfatizar a importância de dar espaço às experiências escolares, aos fazeres da escola e dos sujeitos que ali habitam, em especial, dos alunos e professores com quem pude conviver durante os meses de imersão nas escolas. Pensar em uma linguagem escolar e em possibilidades escolares que não se restrinjam a atender a objetivos econômicos e a formar trabalhadores a serem absorvidos pelas exigências do mercado é dar sentido ao mundo e dar sentido ao estar no mundo.

Neste momento, recorro ao meu objetivo de pesquisa, com vista a aproximar as inferências trazidas até aqui e a potência que imprimem nesta discussão. Ao pretender **compreender como vêm se produzindo modos de ser aluno surdo/deficiente auditivo na escola regular contemporânea a partir das experiências escolares produzidas nesse contexto**, a intenção é trazer, neste subcapítulo, um conjunto de elementos que tornam potente e possível pensar sobre o sujeito surdo/deficiente auditivo a partir das experiências empreendidas na escola, naquilo que é lhe singular e comum. Para isso, a ênfase na escola e na educação escolar envereda por outro rumo: a ideia é (re)encontrá-la, e o (re)encontro aqui é tanto meu com ela, quanto dela com ela mesma.

Retomo, com isso, algumas discussões que vinha articulando sobre escola e aprendizagem ao longo da vida ainda no texto do Projeto de Tese, para travar a defesa e o elogio da escola como espaço de vida que gera vida, de relações humanas em que as experiências escolares ganham destaque, onde professores, alunos e comunidade

escolar são atores importantes, assim como aquilo que é do escolar é da ordem do protagonismo. Com Rancière, vale lembrar que

a escola não é, primeiro, o lugar da transmissão dos saberes que preparam as crianças às suas atividades de adultos. Ela é, antes, o lugar colocado fora das necessidades do trabalho, o lugar onde se aprende para aprender, o lugar da igualdade por excelência. (1988, p. 672).

No afã de resgatar um sentido perdido ou ressignificar o sentido que tem, procuro fortalecer os vínculos com a escola em tempos em que a aprendizagem é enaltecida e o processo de ensino é esquecido; em que ao professor é delegada a mediação e, ao aluno, a satisfação de aprender o que lhe serve. Tempos em que a escola assume como sua a função de servir à sociedade e a seus propósitos econômicos em vez de abarcar em si a potência de ser o lugar em que coisas acontecem, coisas se ensinam e se aprendem, onde algo de comum é disponível para todos, onde o mundo é apresentado aos recém-chegados, onde há responsabilidade de apresentar as coisas do mundo por amor ao mundo e aos que a ele são expostos.

No célebre capítulo *A crise na educação*, Hanna Arendt chama atenção para aquilo que seria, segundo ela, a “essência da escola”, o acolhimento às novas gerações e a apresentação do mundo a elas. A escola como lugar privilegiado da educação é espaço onde transmitimos o mundo aos que chegam, tentando, com isso, equilibrar o passado e o presente, ou seja, receber o que de novo chega com as novas gerações e manter o legado da geração anterior.

Parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. (ARENDR, 2007, p. 242).

Ao considerar o antigo e o novo, o recém-chegado e o que aí está, junto com Arendt, impulsiono-me à atitude de dar resposta, no sentido aquele que mencionei anteriormente em relação a certo tipo de aprendizagem, que, segundo Biesta, diz de uma nova linguagem na educação. Aproximar a educação e as novas gerações é dar resposta ao mundo, à educação que queremos (neste caso, mais próxima do que tem de humano e de amor ao sujeito e ao que se ensina). Uma resposta que pode parecer contraditória se entendermos que o novo implica dar as costas ao velho, que a

educação de hoje não tem nada a ver com a educação de tempos anteriores, que o que é válido hoje saber é dissociado dos saberes já adquiridos.

Porém, se suspendermos a ideia de educação (e de escola) que vive a crise do tempo atual, em que parece não haver nada a se fazer e nada de possível a se pensar, com Arendt, entenderemos com mais clareza o que é a educação (e a escola) como amor às coisas do mundo e aos novos que chegam. É um ato de conservar e renovar, de permanecer com as histórias, os saberes, as experiências, os sentimentos dos que já passaram pelo mundo, e fazê-los chegar aos que nascem, às crianças, aos mais jovens, como possibilidade de renovação e de revolucionário.

Larrosa (2018), enredado na leitura desse mesmo escrito de Arendt, ressalta o tempo e o espaço da escola como invenção organizada para funcionar na tríade transmissão/renovação/comunicação do mundo. É justamente ao transmitir o que as velhas gerações nos deixam, que o que comunicamos se torna possibilidade de renovar o mundo. Mas apenas comunicar para renovar não carrega em si a dimensão de tornar-se disponível a todos. A comunização do mundo, ou seja, o tornar comum para todos, apresenta-se frágil, principalmente hoje, quando a educação está em vias de terceirização, tornando-se um bem privado em vez de bem público comum, haja vista a discussão empreendida na primeira parte deste capítulo, em que mostro a lógica das organizações internacionais e suas intervenções na educação escolar.

Nesses investimentos, o foco é o sujeito, e não o coletivo, a aprendizagem que capitaliza o homem, tornando-o apto a desempenhar um papel produtivo na sociedade, tornando a escola (e, por fim, a educação a ele direcionada) o meio mais eficaz de potencializá-lo como um bem rentável privado. Na situação em que cada sujeito investe em aprender e em munir-se com todos os conhecimentos que lhe sejam possíveis, na corrida pela concorrência no mercado de trabalho, não existe espaço para o comum no sentido de bem público, apenas se entrega ao mundo a ideia de comum como uma lógica que seja igual a todos: empreendedorismo pessoal.

Na contramão de um sistema escolar e social privado e individualista, as palavras de Larrosa permite-nos problematizar:

Ao transmitir o mundo, a escola faz com que possa ser renovado. E faz, além do mais, com que possa ser comum, isto é, de todos. A transmissão do mestre,

portanto, está idealmente dirigida a todos, não apenas a alguns, mas a todos. Por isso não entrega o mundo para que alguns se apropriem dele, mas para que possa ser compartilhado. A escola não é lugar de apropriação ou da privatização do conhecimento, mas sim o lugar da sua comunização ou, dito de outro modo, o lugar onde o mundo se torna comum, onde se dá ou se entrega em comum. (LARROSA, 2018, p. 230).

Na lógica desta Tese, em que proponho pensar sobre os alunos surdos/deficientes auditivos incluídos e os seus modos de ser no espaço e tempo escolar, agrada-me potencializar a escola como lugar onde é possível ser o que se é além do individual, da numeração de sujeitos incluídos, de comparações ou generalizações entre uma ou outra escola. Escolho o coletivo, as relações, a possibilidade do comum e público na escola, as experiências que são singulares porque são de sujeitos singulares e escolas únicas.

Por ser da ordem do singular, do único, do tornar-se presença, de ser o recém-chegado, o novo no mundo velho, que a noção de experiência é tão cara e potente neste trabalho. Busco na discussão de Larrosa (2016), quando ele fala de desejo de realidade, um novo alicerce em que sustentar e relacionar experiência e acontecimento. Para o autor, real não significa representação ou identidade, algo fixo, imutável; por certo, realidade também não é aquilo que se encontra repousado em certezas, aquilo em que a verdade se ancoraria, tampouco estaria à espera de ser visitada, descoberta. Para Larrosa, o real é acontecimento, é uma questão sempre aberta, “por isso o sujeito da experiência não é um sujeito objetivador ou coisificador, e sim um sujeito aberto que se deixa afetar com acontecimentos”. (LARROSA, 2016, p. 110).

No sentido dado por Larrosa, real tem a ver com presença, com estar vivo. Trata-se de dimensões da realidade que constituem nossas vidas quando sentimos, imaginamos, sonhamos, como pontos sensíveis que nos fazem dar sentido ao que somos e ao que vivemos. Nesse contexto, encontram-se a linguagem, as coisas e o mundo, “como colocamos juntas as palavras e as coisas, a linguagem e o mundo, o inteligível e o sensível, o sentido e a experiência”. (LARROSA, 2016, p. 112). É sobre esse real, “válido como real”, neste “sentimento de realidade” a que o autor se refere, que a escola se torna sensível a nós. É porque ela é viva, tem movimento, é inquieta, nos toca, acontece, que tem significado entender, nomear, sentir o que nela pulsa, os

sentimentos que habitam seus sujeitos escolares e as experiências que habitam o viver dos alunos que lá estão.

Tentando argumentar sobre a importância da escola como lugar distinto da educação formal, dando ênfase ao desejo de “identificar o que faz da escola ser uma escola e ao, fazê-lo, também [...] identificar por que a escola tem valor em e por si mesma e por que ela merece ser preservada” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 24), faz-se extremamente fundamental falar do professor, figura protagonista no ato de ensinar e de fazer da escola um espaço pedagógico por excelência. Por vezes, assim como se faz com a escola, tenta-se domar o professor (usando uma expressão de Masschelein e Simons), delegando-lhe papéis distintos, que oscilam entre ser o psicólogo, o empresário (pensando especialmente na lógica escola-empresa), o pai ou a mãe, só para citar algumas das funções que o ser professor pode abarcar⁵⁹. Mas a doma do professor, essa figura que, segundo os autores, “não é um *tipo* histórico, sociológico ou psicológico, mas sim uma *figura* pedagógica que habita a escola” (2015, p. 131, grifo dos autores), não se restringe às funções assumidas, mas pelos contornos sociais que se apresentam a ele e ao seu ofício de educar.

Seguindo o que Masschelein e Simons sugerem como formas de domar o professor (Capítulo 4 no livro *Em defesa da Escola: uma questão pública*, 2015), está a profissionalização, que tende a “substituir a sabedoria da experiência do professor por especialização ou competência” (p. 137). Como efeito dessa transformação do professor em um empregado empreendedor (que se profissionaliza para acumular cada vez mais competências que lhe permitam investir no seu crescimento e diretamente também no crescimento do seu alunado), fragiliza-se a ideia originária da educação trazida por Arendt, o amor pelo que se ensina e para quem se ensina. O amor

⁵⁹ Para pensar sobre o papel do professor e da escola, em um contexto de fixação de rituais, práticas pedagógicas e posições a ocupar, Alexandre Filordi de Carvalho (2008) nos propõe possibilidades de problematizar a função-educador a partir de novas experiências de formação e de subjetividades a serem produzidas pela função-autor (noção desenvolvido por Michel Foucault). Neste momento, esta discussão não toma centralidade na Tese, mas identifico como uma potente articulação para problematizar o ser-fazer professor. Sobre essa discussão a indicação do artigo “Pensar a função-educador: aproximações foucaultianas voltadas para a constituição de experiências de subjetividades ativas” encontra-se nas referências bibliográficas.

ao mundo e às novas gerações não encontra brecha, não se alimenta na própria tarefa de educar quando qualquer brecha que se tem é tempo para profissionalizar-se.

Na lógica da doma do professor – o que o impossibilita, por vezes, de ser a figura pedagógica na escola –, cito a flexibilização (ainda sob o prisma de Masschelein e Simons), que, no rastro da profissionalização, objetiva desenvolver um professor competente, apto a desempenhar inúmeras funções na escola, a ocupar diferentes posições. Principalmente, o professor deve estar preparado para mudar sua posição e assumir novos papéis a qualquer momento, inclusive em outra escola (haja vista que estar preparado para a flexibilidade é estar constantemente alerta a um novo emprego).

Nesse contexto, o professor como figura pedagógica central da escola se vê enredado pelos jogos de saber-poder, em que se instituem formas de ser e exercer a docência de maneira até mesmo desvinculada daquilo com o qual se faz a educação e o ensinar: um duplo amor, pelo mundo e pelos que nascem. Há de se resgatar o amor pelo que se faz, pelo que se ensina. Há de se encontrar algo de possível diante da crise que a educação e a docência enfrentam, seja da ordem do reconhecimento profissional, da valorização salarial, das condições de trabalho e das dificuldades psicológicas e emocionais que acometem as vidas dos professores em decorrência desse mundo que os rodeia.

Em um cenário que parece listar elementos consistentes que geram a tão aludida crise da educação e, por fim, da própria escola, sigo as palavras de Larrosa (2018) para pensar sobre o papel do professor como essencial no que é do escolar e da ordem do pedagógico da escola. Em referência à “maneira pedagógica” de estar em sala de aula, de estar na escola, é essencial considerar o professor e seu *ofício* (termo que, para o autor, designa de maneira mais adequada o ser e fazer do professor, que tem a ver com artesanaria). O professor é aquele que tem responsabilidade pedagógica pelos que chegam, pelo mundo que lhes apresenta e pelo amor que imprime em suas práticas pedagógicas.

Essa responsabilidade é mais do que uma responsabilidade pela “qualidade” do ensino ou por satisfazer com sucesso as necessidades do aprendente ou as metas da instituição. Se a educação consiste em criar oportunidades para que

os estudantes venham ao mundo, e se consiste em propor as questões difíceis que tornam isso possível, fica claro que a primeira responsabilidade do educador é pela *subjetividade* do estudante, pelo que permite ao estudante ser um ser singular e único. (BIESTA, 2013, p. 50, grifo do autor).

Sob o prisma dessa responsabilidade do professor – que considero ter a ver tanto com seus alunos, a partir do ensinar o mundo aos seus, quanto com ele mesmo, sobre amar o que se é e o que se faz –, acredito que possamos pensar a educação de surdos⁶⁰ na escola inclusiva. Sendo este o contexto em que minha pesquisa de Doutorado se produz, chamo atenção para o aluno surdo/deficiente auditivo que habita a escola como o sujeito possivelmente nomeado como o outro da educação (dentre tantos outros).

Independentemente da condição desse aluno (que geralmente segue um protocolo de normativas e conceitos colados à sua deficiência, dizendo o que é ou não válido em relação a seu desenvolvimento pessoal e processo escolar), o que ressoa com extrema importância é considerar aquilo constitui o pedagógico na e da escola. São as relações, por exemplo, que o professor estabelece ou tenta estabelecer na escola a fim de alcançar o aluno, de aproximar-se dele, que podem viabilizar práticas e experiências escolares mais pessoais, singulares.

Na esteira do que Biesta (2013) nos convida a pensar, o deixar que o outro se torne presença e que venha ao mundo tem relação com uma responsabilidade na educação. Significa estar atento às experiências que se dão no encontro entre surdos e ouvintes (alunos e professores), as quais não são passíveis de captura e estão na ordem do acontecimento. Vive-se aí um duplo movimento: a manutenção de uma identidade que já foi constituída a partir de referências anteriores à entrada na escola e a constituição de sujeito aluno, a quem a aprendizagem é necessária para viver e sobreviver (para a vida, para empreender novos rumos, para atingir metas pessoais, conquistar lugares e sonhos). No jogo de forças entre *o que se é* e *o que deve se tornar*, “a aprendizagem se torna uma criação e uma invenção, um processo de introduzir algo novo no mundo: a resposta única de alguém”. (BIESTA, 2013, p. 97).

⁶⁰ Toda vez que utilizo a expressão *educação de surdos*, não o faço utilizando surdo/deficiente auditivo porque estou me referindo à área de pesquisa e estudo, e não aos sujeitos participantes da pesquisa.

É na potência de ser o que se é e de dar a resposta que seja única, que professor e aluno se encontram na escola. Ambos são envolvidos pelo mundo: o primeiro como aquele que o apresenta, e o segundo como aquele que o recebe e, com o que tem de novo das novas gerações, tenta renová-lo. No processo de ensinar e aprender o que é do mundo, destaco ainda o papel do professor como aquele que, antes de tudo, é inseparável do que faz, do seu ofício. Trata-se de recuperar a linguagem do amor como amor a si mesmo, ao seu fazer, à sua matéria, ao seu ofício.

Recorro novamente a Larrosa para resgatar a palavra *amor*, por vezes entendida como piegas ou em desuso no contexto educacional, mas que merece atenção, precisamente porque, da responsabilidade com o mundo e com os alunos, emergem as maneiras de exercer o que se é. E trata-se de pensar no exercício do ser professor, no ofício de professor com relação ao amor pelo que se ensina.

O professor tenta transmitir duas coisas, uma matéria e o amor a essa matéria. Tudo o mais é comércio, mercantilização, economia, relações de compra e venda. Contudo, o professor não só ama a matéria que ensina, ama a escola, ou seja, essa invenção estranha e prodigiosa e cheia de contradições que lhe dá seu lugar de professor e lhe permite ser o que é. E ama, assim, estar na escola, fazer na escola, fazer escola, fazer (com seu trabalho) que a escola seja a escola. (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 40).

Segundo os autores, junto ao amor, encontra-se a liberdade como prática fundamental no exercício do ofício. Contudo, em tempos de proliferação de discursos com acento econômico, com ênfase na captura da escola e da educação escolar pela lógica da eficiência e da produtividade, “o amor e a liberdade são cada vez mais difíceis e por isso, não tiveram outra possibilidade que passar à clandestinidade”. (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 41).

Novamente, lembremo-nos da doma da escola e, por conseguinte, do professor nesse cenário global que tenta domesticar a própria aprendizagem escolar no lastro das funções sociais, um aprender que responde a exigências externas às próprias necessidades do aluno e da escola. Uma doma que surge junto com as novas tecnologias, para citar um exemplo, que tendem a esmaecer e até mesmo a substituir o papel do professor no processo de ensino. Elas surgem com “ar” de modernização no espaço escolar e nas práticas pedagógicas; são úteis, sim, e necessárias (não

questiono a importância da tecnologia na escola), mas não a ponto de preponderar diante do ato pedagógico do professor.

A escola, do ponto de vista educacional e pedagógico, em que coincidem escola e economia, é ponto sensível neste trabalho, assim como as experiências escolares que nela acontecem. Sob uma perspectiva pedagógica, à qual se referem Simons e Masschelein (2017), dar voz à experiência, em especial à experiência de aprendizagem, é dar voz à “experiência do estar-no-meio ao focalizar o sempiterno arranjo artificial chamado ‘escola’ que faz essa experiência possível”. (SIMONS; MASSCHELEIN, 2017, p. 53, grifo dos autores).

Com base na ideia de uma voz pedagógica dada às experiências na escola e na possibilidade do tornar-se presença como um ser único e singular, conforme Biesta, chamo atenção reiteradamente para a noção de experiência de Larrosa. Experiência no sentido do que não está na ordem do conhecer, do saber e da informação apenas, mas do que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. (LARROSA, 2016, p. 18). A noção de experiência tem relação com a ideia de constituir-se, de produzir-se sujeito da escola, do ensino, da aprendizagem, dos espaços que a escola oferece, das ações que ela proporciona ou, ao contrário, do ensino e da aprendizagem que não acontecem, dos espaços que não se oferecem e das ações que não se proporcionam.

Para Biesta (2013, p. 51), “envolver em relações educacionais, ser um professor ou ser um educador, implica, portanto, a responsabilidade por alguma coisa (ou melhor, por alguém) que não conhecemos e não podemos conhecer”, e isso me leva a pensar no professor que está na escola inclusiva e recebe o aluno surdo. Este, como qualquer outro aluno, é alguém que não se conhece, em uma relação em que há outros enfrentamentos, outros desconhecidos: uma língua, uma cultura, um alguém singular e único que se constitui assim porque a experiência de ser quem se é, é irrepetível.

Todavia, além de tudo isso, que *a priori* já nos pareça desconhecido para um professor, em escolas que só trabalham com alunos ouvintes, o próprio conhecimento de que existe uma língua diferente, uma cultura que se chame de “cultura surda”, uma identidade que se diga surda, um jeito surdo de ser, ver e estar no mundo, não fazem parte dos saberes de muitos dos professores e gestores. Pode-se dizer que, nesse

contexto, é preciso ter responsabilidade e envolver-se com alguma coisa ou alguém bastante desconhecido, nada familiar para quem talvez nunca tenha ouvido falar que tal coisa existia: surdo – língua, cultura, identidade.

A aprendizagem em jogo aqui é a aprendizagem com e sobre o que significa agir, vir ao mundo, confrontar a outridade e a diferença em relação a seus próprios inícios. Compreender o que significa ser um sujeito implica também aprender com aquelas situações em que alguém *não* foi capaz de vir ao mundo, em que alguém experimentou por si mesmo o que significa *não* ser capaz de agir. (BIESTA, 2013, p. 187, grifo do autor).

Para pensar em práticas pedagógicas e na própria relação professor-aluno, é preciso considerar o ensinar como um ato de dar das coisas do mundo ao outro, sem ter como mensurar de que maneira tais coisas o alcançarão. Não temos como quantificar o que o aluno aprendeu, tampouco temos domínio sobre como aquilo que ensinamos toca (ou não) esse aluno. Entendo, junto às leituras dos autores que até aqui mencionei, que são esses elementos que fazem o pedagógico da escola. Sobre o que faz da escola ser a escola, trago aqui uma breve, mas inevitável, discussão sobre o que posso nomear como práticas escolares, porque só podem ser desenvolvidas e só têm sentido na escola.

Aproxima-se a metade do ano 2020, especificamente, o mês de maio, e vivemos um momento muito atípico, incerto e desafiador. Serão meses jamais esquecidos, por duras penas lembrados. Enfrentamos uma pandemia mundial causada pelo coronavírus⁶¹, popularmente chamado de novo coronavírus, que teve início na China ainda em 2019 e que começou a dar os primeiros sinais no Brasil em meados de março de 2020. Revisitando minha agenda pessoal, avistei, pontualmente, o dia 16 de março como primeiro dia de incerteza. Foi uma segunda-feira, primeiro dia em que meu filho e outros colegas dele já não foram à escola por uma opção e cautela pessoal, minha e dos demais pais. Dias seguintes, ainda na mesma semana, as escolas, assim como as universidades, começavam a suspender as atividades, e o isolamento social se desenhava.

⁶¹ “COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves”. (BRASIL, 2020).

Não pretendo aqui me alongar na descrição de termos técnicos para falar do vírus, nem detalhar o cenário de instabilidade e paralisia social e econômica a que fomos e estamos submetidos. Porém, gostaria de situar o contexto atual de pandemia para dar ênfase à problemática da escola (e, quando falo escola, entendo desde a educação básica até o ensino superior - escola como instituição destinada à educação escolarizada).

Instaurado este cenário brasileiro específico, em que todos os setores da sociedade passam a funcionar a partir de uma lógica de isolamento social a fim de evitar e também diminuir prováveis infecções por Covid-19, como refugiados em nossas casas, tentamos, de alguma forma, adaptar-nos a esta nova configuração. Como a ideia é chamar atenção para a escola nestes tempos de pandemia, haja vista que esta Tese tem o objetivo de pensar sobre ela, vou direto ao ponto de discussão. Se este trabalho intenta trazer a escola como possibilidade de resgatar um sentido pedagógico do seu tempo e espaço, bem como recuperar uma linguagem escolar em que o professor tenha eco, este momento que se apresenta atualmente é o “ideal” dentro do inimaginável.

Escolas fechadas, pais com filhos em casa, atividades *online*, plataformas digitais para estudo à distância (ou melhor, atividades remotas), filhos fora de uma rotina e disciplina escolar, pais que não têm preparação para desempenhar a função de professores particulares de seus filhos (mesmo aqueles que têm formação na área da educação, pode-se dizer que se encontram em “desvio de função”) e, ainda, muitos em situação de *home office*.

Passando os primeiros dias de incerteza de como seria o andamento das atividades escolares, as escolas, em sua maioria, começam a enviar atividades de caráter domiciliar. Os pais tentam fazer, e fazem, quando possível, os papéis que a escola e o professor anteriormente assumiam. Não se trata de apenas acompanhar ou ajudar nas tarefas escolares ou nos “temas”, como era antes do isolamento social. Trata-se de administrar um tempo e um espaço escolar que foi transferido para dentro de nossas casas. É uma batalha cotidiana que envolve estrutura física e psicológica de pais e alunos. E o que isso tudo quer nos mostrar?

Pontuaria que se refere à função da escola, à sua importância e à importância do professor. Dispondo desses elementos apontados até aqui, evidencia-se que a escola é um tempo e espaço muito específico, particular, diferente de outros tempos e espaços, como nossa casa, por exemplo. Escola como este lugar isolado e de segregação, de estudo e exercício, que pretende a educação de crianças e jovens. Espaço onde coisas acontecem e só podem acontecer porque se trata do pedagógico da escola. Tem a ver com socializar, com aprender para viver e preparar para a vida fora dos muros da escola. Sim, tem. Mas tem relação, de maneira mais objetiva ou pedagogicamente falando, com partilhar e entender códigos de convivência, regras de compartilhamento, posições a ocupar e desempenhar em relação aos outros e a si mesmo. E tem a ver com formação, com exercício de ofício que não se faz em qualquer lugar senão na escola, com alunos e professores ocupando os lugares que ocupam.

Se pensarmos em outros tempos e lugares que não sejam a escola, poderemos citar os *shoppings*, os cinemas, as lojas, as igrejas ou centros religiosos e as nossas próprias casas. O que há de comum entre eles? São outros lugares que não a escola. Não porque suas estruturas física e organizacional, primeiramente, em nada se assemelhem às das escolas, mas porque o que habita uma escola, um ser professor, um ser aluno, a matéria, a disciplina, os rituais, só encontramos quando lá estamos. Outros lugares são outros lugares, com outras finalidades, e algumas até se aproximam dos propósitos da escola, como os de convivência e socialização; mesmo assim, o conviver na escola demanda condutas específicas, pois o socializar não é meramente um lazer, como pode ser a ida ao clube.

Da mesma forma, chamo atenção para o tema da aprendizagem e do ensino (especialmente da aprendizagem como a problematização inicial que trago para a Tese), como potência para pensar que a escola é o lugar privilegiado da educação escolar. Se, por aprendizagem ao longo da vida, tomamos o conceito de que aprendemos sempre e em todo lugar, a escola perde potência na sua função de educação. Portanto, recuperar uma linguagem própria da educação, que por fim está diretamente ligada à linguagem própria da escola, é olhar para nosso momento.

É possível ver pais e filhos em meio às atividades domiciliares, cansados física e emocionalmente porque o ritmo do lar não condiz com a organização da escola,

porque não é possível transferir toda a vida que move uma escola para dentro de nossa casa. Entendo que o momento nos ensina que é preciso discutir e procurar discernir os papéis tanto da escola, quanto do professor e dos pais. Para manter viva a escola e o encanto por ela, mesmo depois que esta crise passar, é preciso frear e fazer o possível dentro do possível. De incertezas e de impossibilidades, já nos bastam as coisas sobre as quais não temos controle: como a vida, ou melhor, a morte em decorrência do vírus.

Cabe-nos olhar para o que nos paralisa hoje: seja pela sensação de certa impotência de alguns pais ou responsáveis diante do que a escola apresenta, por meio das atividades remotas, por não sabermos dar respostas; seja pelas fragilidades emocionais e de esgotamento físico, por não conseguirmos fazer ou mediar os estudos das crianças e jovens em casa. Deste modo, qualquer um desses pensamentos que venham a emergir em relação ao ensino dos alunos neste cenário atual remete ao professor como figura pedagógica necessária para a ordem da escola. A responsabilidade pedagógica do professor “não reside em mirar diretamente na (nas necessidades da) criança ou aluno, mas nas coisas e na sua relação com as coisas, isto é, a relação que o professor como pedagogo tem para com essas coisas” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 102).

Nas palavras de Larrosa, pode-se dizer que essa responsabilidade é fazer seu ofício como artesanato – o professor como aquele que faz do ofício um ato de humildade e entrega ao que faz. A nós, cabe dar a conhecer e reconhecer que “é por apresentar algo, por ser apaixonado por seu assunto e por abrir o mundo por meio de todos os tipos de matérias, que o professor cumpre a sua responsabilidade pedagógica. Nesse sentido, a escola não é nem uma família, nem um lar”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 115).

Para dar vazão a esta problemática tão urgente, que acopla os sentidos da escola, da educação escolar, do ser professor e das subjetividades produzidas neste contexto, o próximo capítulo dará visibilidade às experiências escolares, especialmente aos modos de ser e estar dos alunos surdos/deficientes auditivos na escola. Para isso, pretende-se o movimento de resgate dos sentidos da escola, das suas funções, em sua defesa como lugar privilegiado onde as experiências acontecem e precisam ser

ressignificadas, e não esmaecidas por se pensar que a escola funcionaria, quase exclusivamente, para atender às demandas de aprendizagens.

CAPÍTULO 3

DOS MODOS DE PENSAR/FAZER A/NA ESCOLA - DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

Experiências de si (eu pesquisadora), de outros, com os outros (sujeitos participantes da pesquisa, personagens do cenário da escola), e exercícios compuseram a materialidade deste estudo.

Assistir. Escutar. Ler. Escrever.

Escutar. Assistir. Ler. Escrever.

Ler. Escutar. Assistir. Escrever.

Esta sequência de ações diz dos passos para a construção analítica da Tese: assistir às gravações das atividades, escutar os áudios com as narrativas dos sujeitos entrevistados e os meus (gravação de voz após as visitas e intervenções nas escolas), ler anotações no diário de campo que produzi e escrever sobre esse amálgama chamado produção de dados. Nem sempre nesta ordem de execução, tudo foi feito e vivido de maneira muito atenta e intensa, desencadeando uma mistura de sentimentos. Essa intensidade crescia proporcionalmente ao mergulho em cada material manuseado e, em particular, no desenho do capítulo metodológico, que foi se encaminhando à culminância do quadro analítico presente.

No exercício de triangulação da materialidade, o demorar-se foi uma estratégia de pesquisa importante que me fez companhia. Era necessário um demorar-se na abordagem, no trato das produções. Um olhar cuidadoso às cenas, aos gestos, às expressões, às fotografias dos alunos e professores, pessoas participantes do contexto de pesquisa. Um escutar e voltar ao áudio de novo, porque ali se fazia ouvir uma particularidade, um silêncio, uma pausa, compreendidos como narrativas relevantes.

Uma memória auditiva, afetiva, está impressa em cada passo. E agora é preciso cruzar os dados, alinhar o que cada material traz, fazer uma trama, tecer uma rede, costurar recortes de momentos específicos que convergem na produção de significados, de sentidos sobre o ser e estar do aluno surdo/deficiente auditivo na escola regular.

Para construir as duas categorias e/ou seções de análise, considerei dois pontos: 1- as atividades nas quais pude intervir, que pude realizar com os sujeitos (alunos, professores, gestores, mãe), sendo que, em cada dinâmica, um objetivo era pretendido, por isso faz sentido tomá-las como pontos de referência para eleger grupos de análise; 2- as pistas, as palavras, as expressões recorrentes nas narrativas dos sujeitos

(entendendo narrativas como práticas discursivas e não discursivas, do que é dito e sancionado ao interdito, do falado e escrito a posições, comportamentos, silenciamentos, condições sociais, econômicas, históricas, em que os sujeitos escolares estão inseridos).

A partir desses elementos, a intenção é produzir um texto com foco no objetivo principal da Tese – *compreender os modos de ser aluno surdo/deficiente auditivo na escola regular contemporânea, dando visibilidade às experiências escolares*. Com esta intenção, julgo resgatar em Larrosa o sentido da noção de experiência como ferramenta conceitual central neste empreendimento analítico.

Deixar que a palavra “experiência” nos venha à boca (que tutele nossa voz, nossa escrita) não é usar um instrumento, e sim se colocar no caminho, ou melhor, no espaço que ela abre. Um espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação (e, sobretudo para a paixão). Porque as palavras, algumas palavras, antes que se desgastem ou se fossilizem para nós, antes de permanecerem capturadas, também elas, pelas normas do saber e pelas disciplinas do pensar, antes que nos convertam, ou as convertamos em parte de uma doutrina ou de uma metodologia, antes que nos subordinem, ou as subordinemos a esse dispositivo de controle do pensamento que chamamos “investigação”, ainda podem conter um gesto de rebeldia, um não, e ainda podem ser perguntas, aberturas, inícios, janelas abertas, modos de continuar vivos, de prosseguir, caminhos de vida, possibilidades do que não se sabe, talvez. (LARROSA, 2016, p. 75, grifo do autor).

Na possibilidade de pensar a escola, com todas as suas nuances, e as relações potentes que nela são impressas, esta Tese foi minha condição de experiência sobre estar com os alunos surdos/ deficientes auditivos na escola, sobre estar na escola, sentir sua movimentação e entender as subjetividades lá produzidas como efeito de todos esses arranjos.

Tendo em vista, especialmente, o terceiro objetivo do estudo, ou seja, *identificar as experiências escolares que emergem na escola regular como possibilidades de resistência à lógica escola-empresa*, em uma primeira parte/seção, pensei em tratar das práticas de narração dos sujeitos, dando centralidade à sua constituição e às suas experiências na escola por meio do exercício de olhar para si e para os outros. Depois, em uma segunda parte (Capítulo 4), busco apontar as possibilidades de resistência, balizadas nas

experiências escolares, como contraconduta sob a lógica empresarial assumida e impressa nas práticas pedagógicas.

3.1 O NARRAR-SE E A NARRAÇÃO DO OUTRO SOBRE O OUTRO: DOS SUJEITOS ESCOLARES

Quando escolho usar o termo “outro”, especialmente na discussão dos dados, mas também no decorrer da Tese, lanço mão de certo policiamento, de vigilância, para não cair na cilada ou na antecipação de uma análise em que nomear de “outro” signifique diretamente referir-se ao surdo/deficiente auditivo ou àquele que é diferente de mim. Em se tratando das pessoas com deficiência, por exemplo, seria dizer, quem sabe, de um diferente mais diferente ou de um outro que é mais outro do que outros.

Há, então, um outro que nos é próximo, que parece ser compreensível para nós, previsível, maleável, etc. E há um outro que nos é distante, que parece ser incompreensível, imprevisível, maleável. Assim entendido, o outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos. (SKLIAR, 2003, p. 26).

Mesmo que ao longo desta problematização perceba que, no espaço das escolas pesquisadas, o aluno surdo emerge, por vezes, como esse outro marcado por sua condição de surdez e/ou deficiência, limitações e fragilidades em decorrência de ser surdo/deficiente auditivo, a opção inicial pelo “outro” que se narra e é narrado pelo outro diz do entendimento de que todos somos outros, em várias e distintas situações e espaços, ou, como diz Skliar, “todos somos, em certa medida, outros”. (2003, p. 25).

Passo agora a trazer excertos, imagens, recortes das atividades e conversas em que esses outros da escola – aluno surdo/deficiente auditivo, professor, mãe, diretora, colega – se narram e são narrados por outros sujeitos.

Início com desenhos. Foram eles que me chamaram a atenção: por seu caráter subjetivo; pela preferência dada a eles pelos alunos que escolheram desenhar a outra forma de registro; como forma de atender às especificidades de cada aluno. Para um deles, o desenho tornou-se a maneira mais viável de comunicação, compreensão e realização das atividades de pesquisa, considerando suas dificuldades de expressão

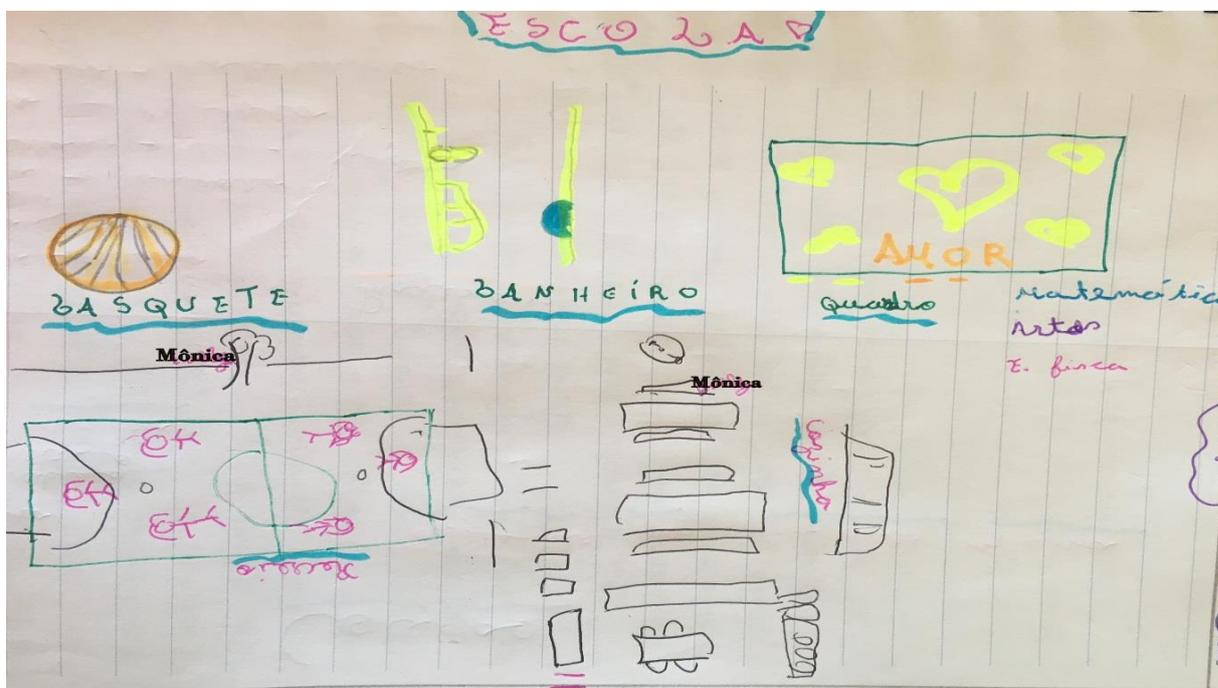
na língua oral (muitas vezes, não inteligível) e o conhecimento ainda muito inicial na língua brasileira de sinais para fazer fluir um diálogo.

Para uma aluna, o desenho era sempre um pedido, uma solicitação sem chance de negociação, o que levou à inevitável pergunta do porquê de gostar tanto de desenhar. A resposta “tem um monte de coisas que estou pensando na cabeça” vem acompanhada do pedido por um lápis ou caneta colorida (para fazer novas obras).

Já para outro aluno, esta forma de expressão parece, sob meu ponto de vista, ser a mais justa com ele mesmo, quase uma fuga em relação às próprias palavras, naquilo que não quer ou não pode ser dito e que se materializa em figuras. Seu jeito tímido e pouco falante encontrou nos desenhos um espaço possível para nomeação de suas ideias e sentimentos, e esta forma de registro rendeu-lhe elogios de colegas e professores.

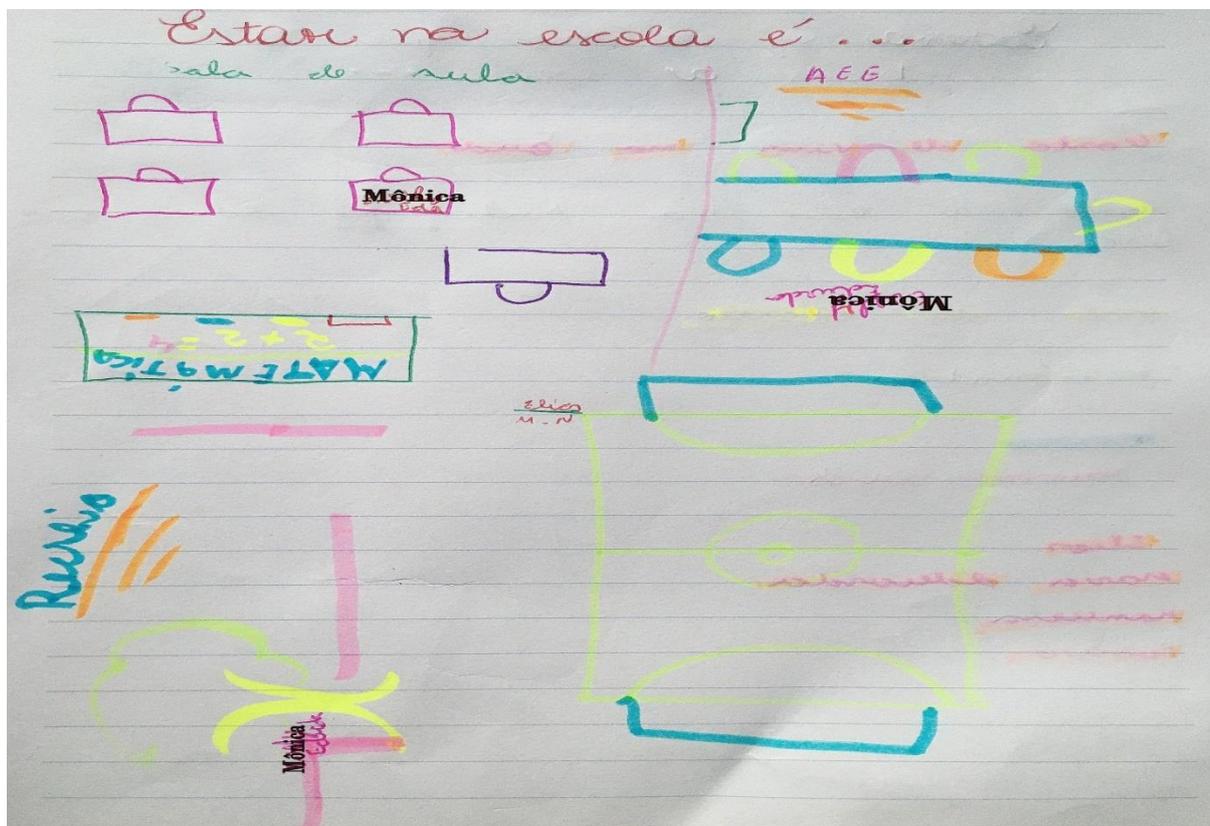
3.1.1 Eu na escola: a arte de produzir desenhos, conversas e subjetividades

Figura 1 - Desenho “Eu na escola...”



Fonte: elaborado pela aluna da escola B (Mônica).

Figura 2 - Desenho “Estar na escola é...”



Fonte: elaborado pela aluna da escola B (Mônica).

Estes desenhos são de Mônica, aluna da escola B, realizados em dias diferentes. Em ambos, pode-se observar que ela se posiciona pelos espaços da escola. Para melhor visualização e sigilo de sua identidade, coloquei seu nome fictício nos lugares onde ela se coloca no desenho.

Na primeira figura, há uma riqueza de detalhes que mostra o espaço do recreio (a quadra) e, em especial, a bola de basquete, porque a aluna diz que gosta de jogar; a cozinha, com as mesas e bancos; o banheiro; e um quadro de sala de aula, onde escreve a palavra “amor” e desenha alguns corações. Todos esses elementos vão fazendo sentido naquilo que fui percebendo em Mônica no decorrer das visitas à escola e das conversas com ela. Seu jeito de ser e agir na escola, os lugares onde gosta de estar e outros que ocupa porque lhe são destinados. Observo que ela se posiciona junto da árvore ao lado da quadra de esportes; sobre isso, diz que, na maioria das vezes, ela fica só assistindo, não joga. Fala que os colegas já têm um grupo formado para jogar, e isso

nem sempre a inclui. Porém, estar junto à árvore possibilita outros horizontes, aqueles que alimentam Mônica de amor, de suspiro, porque daquele lugar ela consegue ver um menino que costuma sentar-se em volta da quadra.

Ao pedir que ela me diga sobre a disposição dos espaços no desenho da figura 2, seu estar na escola, ela diz⁶²:

*Porque eu estou na sala de aula, estudando na aula de Matemática. **Porque aqui** [apontando o desenho da sala do AEE], **eu venho, aqui na X** [nome da educadora especial], e **no recreio** [e assim ela vai me mostrando no desenho: **eu estou aqui, ali, lá**]. (Mônica, escola B).*

Outra marcação diz respeito à representação do banheiro em seu desenho. Quando pergunto sobre a escolha deste espaço, Mônica responde:

Eu gosto de ficar toda hora no banheiro, me arrumando, lavando a mão. (Mônica, escola B).

Nas observações em sala de aula, notei que a aluna frequentemente pede para ir ao banheiro e é liberada, o que não acontece com seus colegas. Ela comenta que insiste muito com os professores, e eles acabam deixando. Essa atitude de ausentar-se da sala, pedindo para ir ao banheiro, eu já observava mesmo não estando na sala de aula com ela. Desde os primeiros dias, enquanto estava pelo pátio, em horário de aula, muitas vezes vi que ela passeava da sala para o banheiro. Como uma maneira de não se indispor com a aluna, parece-me que os professores flexibilizavam demais essas saídas, acarretando muito tempo de ausência na classe e atividades escolares interrompidas e não realizadas. Portanto, o banheiro, assim como os outros ambientes trazidos pela aluna na figura, não são meramente demarcações físicas de espaços por ela ocupados, mas carregam significados de pertencimento, de bem-estar em encontrar-se em determinado lugar, e não em outro, de certa visibilidade ou invisibilidade diante de algumas pessoas da escola.

Voltando aos desenhos da aluna, se no primeiro Mônica narra-se dentro de uma configuração mais geral da escola, no segundo apresenta com mais ênfase a sala de

⁶² Para destacar as narrativas, será utilizada a configuração em caixa de texto, fonte 11, em itálico.

aula, possibilitando visualizar seus modos de estar presente na escola. Na primeira figura, o destaque está no quadro com a palavra “amor” (o que remete a uma fase apaixonada que a aluna vive, quase um constante estado de encantamento com os meninos da escola, em particular, com um aluno de outra sala). Porém, é na segunda figura que ela atenta para maneiras de pertencimento frente à dinâmica da sala de aula, aos professores, aos colegas. Tanto na sala de aula quanto na sala de recursos, ela tem lugar demarcado. Quem marca ou como são marcados esses lugares?

Algumas proposições foram-me pertinentes para problematizar a lógica do sujeito-posição nas seguintes questões: 1) Mônica, que escolheu a primeira mesa escolar, em frente ao professor, sempre sentou ali e, assim como seus colegas, por costume, acaba por sentar no mesmo lugar todos os dias? 2) Seus professores, na intenção de acompanhá-la da melhor forma, pediram que ali se sentasse? 3) Os colegas, já entrosados, formando pequenos grupos de adolescentes eufóricos e muito conversadores, preferem as cadeiras do fundo, e assim restam as mesas da frente? Estas são perguntas que não serão respondidas, pelo menos não de forma literal. Elas brotam como possibilidades de pensar, de problematizar o(s) lugar(es) que os alunos ocupam em nossas escolas, o que extrapola o espaço físico onde eles se encontram (no caso de Mônica, sentar-se na primeira fila da sala, estar em determinado ponto no pátio da escola ou no refeitório). Este lugar fisicamente ocupado diz de um significado simbólico dos lugares/posições/espços que lhes permitem ou não ocupar.

Continuo. E que tipos de marcas são essas? Certamente, não se trata de ter o nome do aluno fixado na cadeira, indicando seu lugar. As marcas podem ser entendidas a partir de suas semelhanças e diferenças, em lugares distintos no contexto escolar. Se na sala de aula a aluna sempre se senta em frente ao professor (e isso se destaca no desenho e nas observações que fiz), na sala de recursos, essa fixação na marca parece mais fluida, não se restringe a ocupar uma cadeira em volta da mesa onde a educadora especial atende. Em várias ocasiões, Mônica reforça que prefere estar na sala de recursos a estar na sala de aula. Em relação à ideia de pertencimento de que falava anteriormente, compreendo que tem sentido para a aluna quando frequenta o AEE, ao contrário de quando pude vê-la em sala de aula, onde parecia ocupar apenas

fisicamente um lugar. Essas constatações parecem sinalizar elementos para pensar sobre a diferença entre as marcações da aluna em ambos os espaços.

Das semelhanças, ou do que se aproxima do lugar em que a aluna se narra na escola, percebo que na sala de aula, no AEE, no pátio (no recreio) ou fora da quadra de esporte (a observar), sua posição de exterioridade, à espreita, em segundo plano, converge para um discurso recorrente nas narrativas dos professores da escola e da própria aluna: sobre suas limitações cognitivas e, principalmente, comportamentais. Não falo na recorrência do discurso da deficiência porque a deficiência auditiva da aluna não ganha tanta ênfase quanto o que se diz sobre seu mau comportamento e conduta inadequada à sua idade (em referência a condutas infantilizadas, como birra e desobediência).

É tudo um pouco, é um pouco de cada coisa, ela é um pouco infantil às vezes, tanto que ela volta a insistir que nem criança. Sabe quando a mãe não dá aquela coisa pra criança e a criança fica insistindo, insistindo, é recorrente. É claro, não sei se isso em função, um pouco, da questão da deficiência dela. Mas eu acho que um pouco isso é de comportamento também. (diretora, escola B).

Enquanto isso, ela convivia, ela tinha problemas de indisciplina, não parava, muito agitada. A gente sabe, consegue perceber quando ela não tem medicamento. A mãe, várias vezes, deixou de comprar medicamento pra ela. Ela só tem bons resultados quando toma medicamento, ou ela está sempre em evidência, mas negativamente. É muito difícil ela se controlar. Estava sempre envolvida em algum conflito, alguém se queixando. (orientadora educacional, escola B).

Esta narrativa da orientadora educacional lembra a aluna desde sua chegada à escola, de como era inquieta, agitada, não aceitava regras; com os primeiros diagnósticos, que exigiram que tomasse medicamentos, ela foi se acalmando. Dentre esses diagnósticos, inclui-se o da deficiência auditiva, pois a escola percebeu que ela se incomodava com os barulhos em sala de aula.

Endossando tais narrativas, destaco uma das atividades que realizei com a aluna, em que ela precisava (por meio de palavras/expressões) dizer “Ser Mônica é...”.

Figura 3 - Dinâmica “Ser Mônica é...”



Fonte: elaborado pela aluna da escola B (Mônica).

As narrativas de cada sujeito (tanto de Mônica, quanto dos que convivem com ela) falam de um discurso vigente em torno da aluna e possibilitam dizer que esse discurso a posiciona, ou seja, marca sua posição na escola. A retórica da falta, da incompletude, da anormalidade de Mônica em relação aos outros alunos, está alicerçada em enunciados de ordem clínica, por exemplo, quando vários diagnósticos dizem de sua condição (Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade; Retardo mental moderado - comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento; Transtornos Específicos do Desenvolvimento das Habilidades Escolares; Transtornos Hipercinéticos; Perda de audição bilateral neurossensorial); de ordem política, quando documentos oficiais que norteiam a inclusão e educação de pessoas com deficiência, como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) (para citar alguns), nomeiam esses alunos e orientam como conduzi-los; e de ordem social, quando somos conduzidos a ver esses alunos pelo viés da caridade, da falta, da benevolência.

A Tese de Doutorado de Lunardi (2003) provoca-nos a pensar sobre os discursos produzidos por determinados documentos oficiais na área da Educação Especial que, no jogo de relações de poder/saber, instituem regimes de verdade sobre os sujeitos com deficiência e as práticas de escolarização dirigidas a esse público. Dentre os materiais selecionados pela pesquisadora, está a Política Nacional de Educação Especial (PNEE, 1994), que diz dos efeitos de determinados discursos na constituição dos sujeitos e das práticas pedagógicas.

É a partir da ideia de que a Política Nacional de Educação Especial é um dispositivo que produz e faz funcionar discursos difundidos e aceitos como verdadeiros, como também técnicas e procedimentos que colocam em movimento essas verdades, que encontro um campo fértil para entender como essa política de verdade constitui o sujeito da Educação Especial: o anormal. (LUNARDI, 2003, p.30).

Partindo da compreensão de que a produção de verdades sobre o sujeito, principalmente alicerçada por uma discursividade recorrente, está diretamente ligada à produção de subjetividades, observo que Mônica também se narra a partir de características comuns nas narrativas de outras pessoas da escola, centralizadas no aspecto comportamental.

Em palavras como preguiçosa, “apaixonada”, “briguenta” e “chata”, consigo visualizar um processo de subjetivação que se dá pelo que dizem sobre a aluna e como ela passa a ver-se. Na recorrência dos discursos sobre seu comportamento inadequado, observo que não são queixas de um momento pontual, mas que a aluna vem sendo narrada assim desde sua chegada à escola. Como efeitos do que é dito sobre ela e seu comportamento por ela mesma e pelos outros, percebo uma trajetória escolar coerente com a pessoal, tramada por fragilidades nas relações com seus pares e com alguns professores, enfim, experiências que transitam por suas particularidades: um outro que, por sua limitação, sua deficiência, passa a ser visto e narrado como mais outro do que outros da escola.

Nestas tramas discursivas, penso que não há como potencializar o conceito de diferença como singularidade em um terreno que já se encontra minado de narrativas e posturas que convergem para a busca de um ideal de sujeito. Especialmente falando de Mônica, vejo práticas discursivas que não escapam à reprodução, à repetição como

retorno ao mesmo, sobre um tipo de aluno, de inclusão, de aluno incluído que seria mais adequado, aceitável. Para este pensamento, considero o conceito de diferença sob a ótica de leitura de Sílvio Gallo, para quem:

Educar para a diferença é abdicar de todo e qualquer controle, pois a diferença não pode ser domada, controlada, sob pena de retornar ao mesmo. Educar para a singularidade significa lançar nossos dados sobre outras mesas, jogar outros jogos de poder, nos quais nossos papéis são outros. (GALLO, 2005, p. 223).

Seguindo esse entendimento, quando avisto as narrativas sobre a aluna Mônica – tanto dela própria quanto de outros sujeitos escolares –, percebo reiteradamente a produção do mesmo sobre um modelo desejado de aluno da inclusão, seu desenvolvimento escolar, suas atitudes pessoais e suas relações com os pares. Nesta escola-máquina, produzem-se subjetividades em série, tornando-se impraticável a possibilidade de sair do mesmo e de criar o novo na educação escolar.

Assim, em relação a Mônica, posso inferir que sua constituição se dá tanto pela via da objetivação, que requer a identificação de um corpo desviante sobre o qual se exercem relações de conhecimento e poder, quanto pela subjetivação, em que o ser humano se vê atrelado a um regime de verdades que operam sobre si, transformando a relação consigo mesmo.

O sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da “objetivação”, mas também e fundamentalmente do ponto de vista da “subjetivação”. Isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir. (LARROSA, 1994, p. 54-55, grifo do autor).

O sujeito objetivado no escrutínio da escola passa a ser alvo de nomeações, adjetivações, endereçamentos que, amarrados a uma rede discursiva, colocam em funcionamento processos de subjetivação e constituição do eu na relação com os outros e consigo mesmo. Nestes processos de objetivação e subjetivação, percebo discursos recorrentes sobre a aluna Mônica. Peço que faça uma relação entre as palavras

escolhidas para descrever-se e o espaço da escola e da casa; observo que existe um compasso igualmente percebido nas conversas que tive com ela e nos seus desenhos, o que se materializa nesta atividade. Uma mistura de sentimentos, própria da adolescência, encontra ressonância no estar e ser Mônica na escola. Assim ela se define:

ESCOLA – apaixonada; chata; não fala muito; feliz ou triste; desenha; cartinha de amor.

CASA - Preguiçosa; briguenta; chata; música funk; canta; dança; feliz ou triste; come; TV.

Quando pude conversar brevemente com a mãe de Mônica, ela me contou sobre a preocupação com essa fase apaixonada da filha, que vivia pensando em namorar, escrevendo e desenhando cartas de amor. Inclusive, a mãe pensava em levá-la ao médico para fazer alguns exames para verificação dos hormônios, pois o comportamento em relação à sexualidade era muito intenso.

Na atividade realizada em sala de aula intitulada “*Como eu sou*”, com o objetivo de entender a dinâmica nas relações com seus pares, os alunos sinalizaram palavras/expressões que remetiam a aspectos e condutas comuns da adolescência, como desejo de pertencimento, autoafirmação, relação com o próprio corpo e beleza física, tais como: “linda(o)”, “gostosa(o)”, “princesa”, “maravilhosa(o)”, “gata(o)”. Essas palavras circularam entre eles nas suas descrições. Especificamente em relação ao que escreveram para Mônica, estão: “linda” (4x), “fofa”, “legal” (2x), “deusa”, “artista”, “perfeita”, “louquinha”, “carinhosa”.

Na segunda parte da dinâmica, em que cada aluno deveria escrever sobre si, observei a repetição de duas palavras já apontadas por Mônica em outra atividade (figura 3): “inteligente”, “linda”, “nojenta”, “briguenta”, “chata”, “esperta”. Além da permanência de adjetivos que imprimem um caráter mais negativo sobre sua personalidade, saliento outras expressões que denotam essa mistura de sentimentos que a perpassam (“linda”, “inteligente”, “esperta”). Nesta lógica flutuante, estão significados de autoestima, autoconfiança, generosidade com ela mesma e um conjunto de enunciados que incidem sobre sua suposta conduta não muito adequada.

Ainda sobre a atividade de falar sobre si em contextos diversos (escola e casa), pedi que Mônica contasse por que se definia de determinadas maneiras:

Eu sou briguenta e chata em casa porque não gosto de fazer nada. Preguiçosa porque gosto de ficar deitada olhando TV. Não gosto de lavar louça. E gosto de dançar funk junto com minha mãe. E às vezes estou feliz porque minha mãe está perto de mim e estou triste porque estou longe dos meus amigos, dos guris que eu gosto. (Mônica, escola B).

Ao perguntar-lhe sobre a relação de palavras como “apaixonada”, “desenho” e “cartinha de amor” ao estar na escola, ela comenta:

Porque sim. Porque em casa não dá, porque a mãe não sabe. (Mônica, escola B).

Volto a Skliar (2003) para problematizar a relação do aluno na inclusão com o acesso ao global e a certa homogeneização que se procura alcançar. Se Mônica se narra e é narrada a partir de códigos de conduta e comportamentos que não seriam adequados à sua presença na escola, se estar lá causa certa estranheza, se as relações são fragilizadas e se seu aprendizado está aquém, é porque minimamente há um grau de comparabilidade, um padrão de normalidade a buscar no qual ela não se encaixaria.

Compreendo aqui uma norma que se produz no contexto da deficiência, ou seja, os alunos com deficiência são balizados por uma média em relação a eles mesmos. Portanto, se em relação aos não deficientes (normais) os alunos incluídos (anormais) são os outros deficientes, os diferentes, entre os alunos com deficiência, há também uma ordem balizadora, que faz funcionar uma in/exclusão entre os pares.

Em relação aos alunos incluídos na escola, por exemplo, Mônica encontra-se em um gradiente de anormalidade em relação a seus pares, apresentando, de acordo com os relatos ouvidos, padrões não aceitáveis de conduta e comportamento naqueles que possuem deficiência/limitação. Dentro de um conjunto de normas (psicológicas, pedagógicas, institucionais e infinitas medidas), a aluna é capturada como um corpo deficiente em que, “de tanto nos concentrar nas normas, não pudemos nem mesmo ver ali um corpo, nem suas sexualidades, gêneros, raças, idades, gerações, religiões, classes sociais etc.” (SKLIAR, 2003, p. 169).

Uma fala que se repete nas conversas com seus professores é que a aluna quer estar sempre na sala de recursos. Ela é atendida no AEE no mesmo turno de seu horário

de aula, e não no contraturno, como deveria ser o atendimento na sala de recursos. Segundo a diretora, essa é uma prática já adotada na escola há algum tempo, antes mesmo de sua chegada à escola como professora. Porém, diferentemente dos outros colegas, Mônica insiste em sair da sala de aula e permanecer na sala de recursos.

*Tive uns problemas com ela em relação a ela querer toda hora estar no AEE. Aí a gente chamou e disse "só um pouquinho!", não é assim. Tu tens um horário de atendimento, as gurias [as educadoras especiais] vão lá na tua sala te chamar. Ela começou a incomodar os professores pra estar lá no AEE. Com os outros alunos, eu não tenho dificuldade, eu só tenho dificuldade com a Mônica. Não sei, a Mônica... Eu entendo que ela goste disso e prefira, mas não é uma questão de preferência, é uma questão de dinâmica de atendimento, de responsabilidade com o trabalho que é feito. Então, não é como ela quer, é como a escola vai oferecer. (...) porque tem momentos também que a X (educadora especial) vai na sala fazer o ensino colaborativo, e ela não quer... Não é uma questão de querer. **Então, a gente tem em particular com a Mônica... É a única que nos dá esse problema.** (diretora, escola B).*

Falar em Mônica é perceber um outro que precisa ser nomeado e reiteradamente anunciado no contexto da escola. Quando a escola passa a capturar esse sujeito, especialmente nas tramas da educação inclusiva, o estranho avizinha-se, o estrangeiro adentra os limites do território do aceitável, e a necessidade de nomeá-lo torna-se a chave para estabelecer uma relação possível entre ele e os demais, e uma educação escolarizada dentro das prerrogativas e orientações das políticas de inclusão. Entendo que tal lógica está vinculada à racionalidade política em que as ações de Governo (Estado), por meio dos discursos oficiais, tomam a inclusão como obrigatoriedade no sistema de ensino regular, conduzindo todos a este investimento.

Entendo que esse investimento nas políticas, articulado ao anterior (na análise da produção discursiva), reforça meu argumento de que as práticas inclusivas atuais são gestadas a partir de uma racionalidade política neoliberal. Na minha compreensão, tais práticas operaram para a invenção da inclusão como uma necessidade da prática escolar, o que, por sua vez, pressupõe a produção de subjetividades inclusivas. (MENEZES, 2011, p.19).

A produção de subjetividades inclusivas, segundo Menezes, se dá no deslocamento de práticas de normalização, no eixo saber-poder, para um estado de aperfeiçoamento das condutas da população; o princípio é a manutenção da

seguridade social, que ocorre no governo pela verdade. Tendo em conta estes elementos até aqui apontados, entendo que a presença de Mônica na escola está atrelada à noção de sujeito ingovernável, incorrigível, aquele que causa estranheza, que constrange o outro (professores, colegas). Isso faz com que sobre Mônica se coloquem em operação constantes investimentos para a condução de seus modos de ser e viver escolares, portanto, para a correção da anormalidade.

É imprescindível pensar, então, na correlação entre os binômios normal/anormal e inclusão/exclusão. Ao posicionar o aluno no polo da anormalidade, como efeito, temos práticas de inclusão que se tornam excludentes, pois “há, nas estratégias de inclusão, uma afirmação constante, pontuando quem é o outro e quem é a norma, permitindo, assim, a produção da exclusão pela inclusão”. (LUNARDI, 2003, p. 141).

Voltando a olhar para a obra *Vigiar e Punir* (1987), de Michel Foucault, vale destacar elementos importantes para pensar a escola e as práticas pedagógicas, principalmente quando me deparo com narrativas frequentes sobre o não domínio das atitudes pela aluna Mônica. Observo a objetivação do sujeito, a busca pela captura de um corpo e a vigilância permanente sobre si como investimentos na produção de um corpo dócil e disciplinado. Especialmente quando a aluna insiste em estar fora da sala de aula, circulando nos corredores ou por muito tempo na sala de recursos, esse espaço, entre-lugar não definido, perturba, causa sensação de desordem, de não controle. Na necessidade de captura e ordenamento das ações dos sujeitos escolares, penso, a partir de Foucault, que

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. (FOUCAULT, 1987, p. 123).

Na lógica do poder disciplinar, cada indivíduo torna-se um objeto e um instrumento para seu exercício. Com tal entendimento, percebo que os investimentos endereçados a Mônica se dão ora por meio de negociações e diálogos, ora por imposição de normas e cerceamento de condutas, ou seja, investimentos no âmbito da normalização.

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. (FOUCAULT, 2008, p. 75).

A partir de uma norma, que estabelece comportamentos, ações, jeitos de ser e estar na escola, principalmente em relação aos alunos com deficiência, definem-se os ditos normais e os anormais. Quando falo em determinadas conformações esperadas de alunos com deficiências, penso sobre práticas de sensibilização frente a eles, que por vezes são narrados pelo prisma da benevolência e da piedade; seus comportamentos na escola indicariam sujeitos pacíficos, dóceis, de fácil convivência, com quem se aprende a conviver e a respeitar a diferença.

Tais recorrências discursivas são destacadas na Tese de Doutorado de Machado (2015), em que, ao analisar um conjunto de documentos, como manuais, revistas e campanhas, foi possível compreender os modos de subjetivação que vêm nos conduzindo a práticas de sensibilização para a inclusão escolar de alunos deficientes no Brasil. A autora identifica técnicas de objetivação e subjetivação conduzidas principalmente pela moral cristã, como a confissão, a direção da consciência e o exame, que acabam sendo atualizadas nos princípios de cooperação e concorrência para a constituição de uma pedagogia da sensibilização para a inclusão.

Dou evidência a uma parte em específico, em que Machado, ao analisar um determinado material sobre surdos, vê a emergência das práticas de caridade como forma de cuidado e preocupação com este outro deficiente.

Nestas práticas corretivas, penso que não entram em operação somente discursos médicos. Os discursos morais também exercem uma funcionalidade: tanto os próprios surdos quanto os professores, benfeitores ou leitores em geral daquele almanaque conduzem-se pela noção de deficiência como lacuna a ser corrigida, se articulada com as atitudes “corretas”: bondade, benevolência, caridade. (MACHADO, 2015, p. 78, grifo da autora).

Considerando esses enunciados que se “encaixariam” em uma lista de atitudes e práticas diante dos alunos com deficiência, posso inferir que a presença de Mônica

ressoa como um “desencaixe” na organização escolar. Isso não quer dizer que os professores e os gestores não se preocupem com seu estar na escola, mas trata-se de como a aluna estabelece vínculos, e dos vínculos que a escola estabelece com ela. Sobre isso, destaco as palavras de um dos entrevistados quando perguntei sobre os demais alunos que frequentavam o AEE:

Nada, eles não incomodam, vão lá, é uma coisa leve. Agora, com ela [Mônica], eu tenho essa resistência muito grande. Estou falando porque ela tem essa resistência de estar dentro do ensino regular, trabalhando como aluna do ensino regular. Embora a escola tenha todo o esforço para atender ela lá [na sala de aula], como coloca a lei, parece que ela quer sair, quer ficar fora, pra sair daquele contexto, fazer o que ela bem entende, então, é difícil. (diretora, escola B).

Assim como visualizo ações que incidem sobre um corpo a ser disciplinado, há também um governo de suas condutas diante da necessidade de manutenção de um equilíbrio e atmosfera escolares adequados. Para isso, a noção de biopoder, um poder exercido sobre o coletivo, também se faz necessária. Se considerarmos essa forma de poder exercida sobre a população, que, segundo Foucault, emerge a partir do século XVIII como forma de condução das sociedades modernas (*Segurança, Território e População*, 2008), entenderemos que, em uma lógica de seguridade, não basta um controle individual – é preciso, ao mesmo tempo, um controle sobre um grupo de indivíduos.

(...) pode-se dizer que o elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e à população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a “norma”. A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo quanto a uma população que se quer regulamentar. (FOUCAULT, 1999, p. 302).

Ao mesmo tempo em que Mônica é conduzida ao autocontrole de um corpo inquieto que mostra atitudes e comportamentos vistos como não adequados, o controle não se concentra apenas na contenção, no adestramento das suas singularidades (no caráter individual); a preocupação é que essas condutas não aceitáveis possam ter efeitos na condução de outros alunos no ambiente escolar.

O encontro com Mônica – aluna, sujeito da pesquisa, filha, colega – é marcado por excessivas narrativas que tratam de um modo específico de habitar-se, de habitar a escola, de sentir-se abrigada nela, de estabelecer singularmente seus vínculos. O comum naquilo que é dito por professores, gestores e pela própria mãe está vinculado à sua conduta. Quando fala de seus colegas, Mônica expressa sentimentos que sugerem certa incompreensão, invisibilidade e não escuta por parte deles:

Não gosto dos colegas, eles são chatos, não calam a boca. Quando é eu que estou falando, todo mundo manda calar a boca. Quando é eles, eu mando calar a boca, e todo mundo continua falando. Eu prefiro ficar sozinha, e não junto com meus colegas. (Mônica, escola B).

Dando continuidade à analítica do trabalho, faço a seguir um contraponto com as demasiadas narrativas produzidas com e sobre a aluna da escola B.

3.1.2 Eu na escola: quando o silêncio ocupa lugar e produz subjetividades

Se com Mônica os momentos eram cheios de oralidade, de vontade de falar de si, das relações escolares, de seus desejos e de suas fragilidades, na experiência com os dois alunos da escola A, as narrativas produzidas eram de outra ordem. Trata-se de observar discursos produzidos por outras pessoas (professores, colegas, gestores, pais) sobre eles e por meio de outros elementos. Para isso, o uso de desenhos foi uma maneira possível para comunicar ideias e um dispositivo para iniciar e manter os diálogos.

Início falando de Zé, cujos modos de ser e habitar a escola chamam a atenção pelo uso restrito do narrar-se verbalmente. Se considerar as narrativas dos sujeitos – neste caso, pensando-as como atos de fala – foi importante para a analítica do *eu na escola*, atento para uma comunicação não verbal bastante presente nas intervenções junto a este aluno da escola rural. O silêncio, as pausas, o sorriso discreto, uma expressão tímida, sinalizaram significados de estar na escola que iam além do que era dito.

Recorro às palavras de Andrade (2012) quando de sua pesquisa sobre os processos de exclusão e inclusão escolar vividos por jovens na Educação de Jovens e

Adultos (EJA). Ouvindo as histórias desses alunos, foi preciso aprender a ouvir o silêncio, “a lidar também com os esquecimentos, com as ausências como estratégias do outro para poder narrar-se”. (ANDRADE, 2012, p. 186).

Nesse exercício de lidar com o inesperado e com elementos outros que não só as palavras, deparei-me com Zé. Em um dos dias, a conversa não fluiu, e o silêncio era insistente entre uma pergunta e outra. Primeiro, propus uma conversa aberta, em que pudesse contar-me sobre ele, de quando chegou à escola, sobre a família, o que quisesse. Sua fala não partiu de nenhuma de minhas sugestões. Se eu fizesse uma linha do tempo com nosso diálogo, seu início não se encaixaria em uma suposta origem, nem familiar, nem escolar. O acontecimento da narração se deu sobre algo bem específico – as atividades em sala de aula e a relação incômoda com os colegas, o que será abordado por mim em outras passagens de nossos diálogos.

Ele comentou que gostava de fazer trabalho em sala de aula, mas que os colegas faziam muito barulho, e isso atrapalhava sua concentração. Segue o trecho inicial de nossa conversa, em meio a pausas, sorrisos com lábios cerrados, uma sucessão de respostas monossilábicas e a tentativa de ouvi-lo mais. Pode parecer extenso, mas é pertinente para compreender em que contexto de narração ocorre o falar de si e de suas relações de vida.

Pesquisadora: Usar o aparelho auditivo causa incômodo, barulho? Isso atrapalha?

Zé: Sim.

Pesquisadora: Continua indo à fono?

Zé: Não.

Pesquisadora: Sente falta disso, quando você ia?

Zé: Não.

Pesquisadora: Mais alguma coisa da escola? Dos colegas, da aula? Gosta de acordar, vir pra aula?

Zé: Mais ou menos. [Expressão de pouco entusiasmo para responder].

Silêncio (...). Tento outras perguntas:

Pesquisadora: Você gosta de ter o caderno, de escrever, de ter um caderno arrumado? [São questões até bobas que me passaram na hora como forma de me aproximar dele e criar um vínculo. Explico que gosto muito de ver os cadernos dos alunos]. É importante pra você o caderno, anotar, trazer pra escola?

Zé: Não gosto de ver o caderno bagunçado, aí arrumo, passo a limpo.

Pesquisadora: Vão temas para casa, você gosta de fazer, alguém te ajuda?

Zé: silêncio (...)

Pesquisadora: E outras atividades da escola, como festas, gosta de participar?

Zé: Não, se puder, fico em casa. [Comenta que não gosta de participar dessas atividades extras que envolvem a escola, como festa, cavalgada, dia da família.]

Pesquisadora: Perto da sua casa tem amigos, pessoas com quem você convive?

Zé: Só a família. Não me reúno com colegas para fazer trabalho em casa.

Pesquisadora: Como é sua relação com os colegas? Do ano passado, da turma deste ano? Você fala muito de duas colegas (M. e C.), mas não tem outros colegas com quem você brinque, converse?

Neste momento, ele fala algumas coisas, com a voz muito baixa, o que dificulta o entendimento, mas retorna a falar apenas o nome das duas colegas com quem interage. Diz que os meninos vivem debochando, zombando na sala de aula (inclusive dele). Ele fala em carente (referindo-se a ele mesmo, quando está mais triste). Observando essa dificuldade em se expressar, que imagino ser presente em sala de aula, pergunto:

Pesquisadora: Se precisa falar com o professor, você pergunta ou tem vergonha?

Zé: Tenho vergonha.

(Diálogo com aluno Zé – escola A).

Zé demonstra uma postura tímida, uma expressão com traços tristes, olhar distante, oscilando entre acanhamento e pouca vontade de falar sobre ele e a escola, não correspondendo às tentativas de fazer fluir a conversa. Junto conosco, estava a educadora especial, que, observando seu comportamento introspectivo, fazia algumas perguntas e intervenções naquilo que ela acreditava poder contribuir. Por exemplo, ela comentou com o aluno que estava surpresa em vê-lo tão tímido, pois se lembrava dele sorridente, alegre, brincando e conversando com todos na escola na época em que ali estudava. Contudo, é válido considerar que esse tempo remete a outra faixa etária, quando Zé ainda era criança e estava no 4º ano (último ano em que estudara na escola). De sua saída até aquele momento, muitas coisas se passaram, várias foram as experiências, as mudanças que dizem da própria adolescência.

Visivelmente incomodada, no sentido de preocupar-se com aquilo que Zé relatava, a educadora especial perguntou:

Educadora especial: Você gosta de vir à escola, se sente bem aqui?

Zé: Nem tanto.

Educadora especial: *O que você acha que tem que melhorar? Que a escola não seja, sempre, tão boa?*

Zé: *Estudar as matérias em que eu tenho um pouco de dificuldade e fazer temas em casa [não gosta].*

(Diálogo com aluno Zé – escola A).

Na sequência, na intenção de tornar um pouco mais leve nossa conversa, e não um interrogatório, perguntei:

Pesquisadora: *Que parte que você mais gosta de vir à escola: da chegada, do recreio ou de ir embora?*

Zé: *De ir embora [sorri abertamente].*

Pesquisadora: *Por quê?*

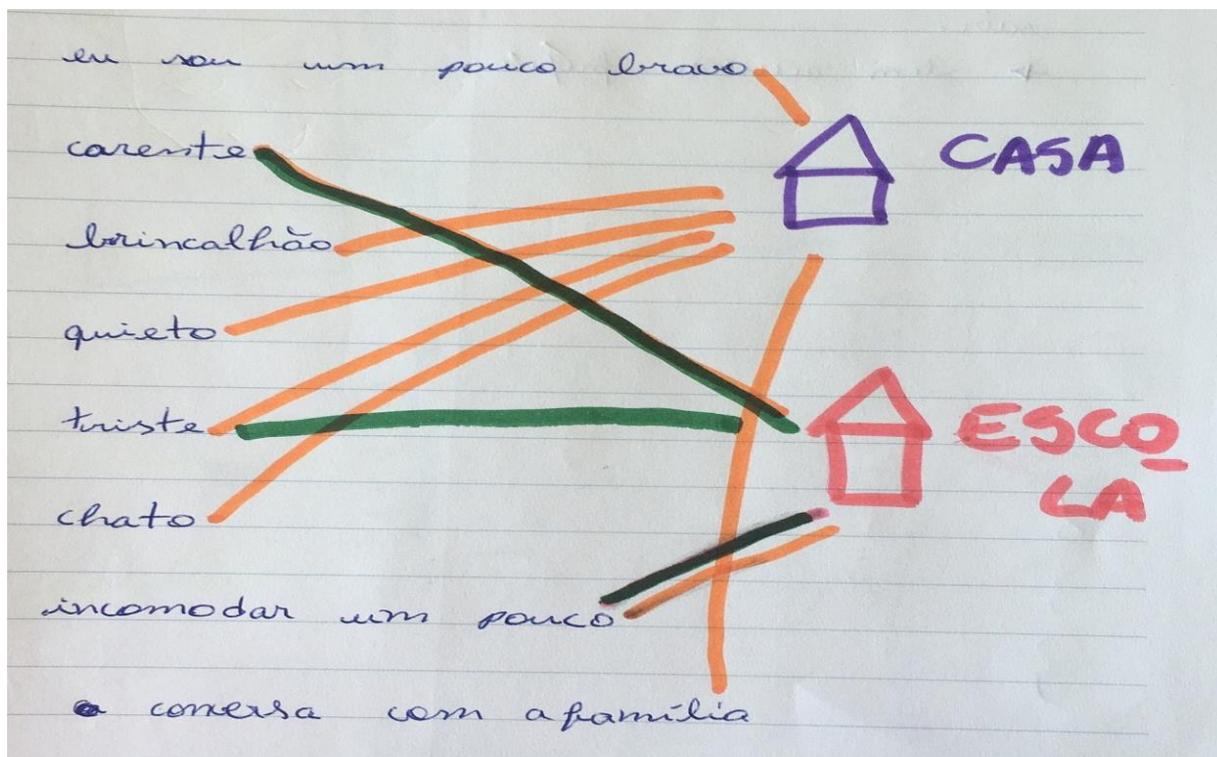
Ele continua sorrindo, e nós também.

(Diálogo com aluno Zé – escola A).

Pondero, a partir do que vejo em Zé, um sentimento de não pertencimento, de sentir-se deslocado, um estranho, um outro do qual os colegas zombam e que se sente incomodado com o barulho e a agitação da turma (características que a coordenadora pedagógica dos Anos Finais salienta sobre a turma, inclusive quanto a problemas de *bullying* por parte de alguns colegas).

Em uma das atividades, intitulada “*Como eu sou*”, o aluno deveria escrever uma lista de características que o identificassem e depois relacionar com a escola e a casa, de maneira a fazê-lo pensar sobre os modos de ser e estar nesses contextos. Zé definiu-se assim:

Figura 4 - Dinâmica "Ser Zé é..."



Fonte: elaborado pelo aluno da escola A (Zé).

Observa-se que ele faz referência aos mesmos sentimentos e atitudes que tinha em relação à escola, os quais demonstrou durante nossas conversas e atividades. "Carente" e "triste" são palavras que surgem, o que intriga a mim e, principalmente, a educadora especial que nos acompanha.

As recorrências podem ser percebidas também em outra dinâmica realizada, em que Zé distribui algumas imagens que dizem dessas maneiras de existência e nos ajudam a compreender suas relações com a escola e em casa, bem como os sentidos desencadeados em ambos os espaços.

Figura 5 - Dinâmica “Escola e Casa”



Fonte: elaborado pelo aluno da escola A (Zé).

Pode-se observar que, do mesmo modo como havia sinalizado na atividade anterior sobre o sentimento de estar *triste* na escola e em casa, Zé o demonstra nesta dinâmica também. Porém, acrescenta a figura que representa *feliz* para ambos os contextos, do que posso inferir que as sensações oscilam nele, assim como em qualquer pessoa, dependendo de diferentes condições. Ao comentar que gostei de saber que ele se sentia feliz na escola assim como em casa, ele disse: “mais ou menos feliz”.

Além de feliz e triste, outros elementos como *sono*, usar *lápiz* (desenho ou escrita), *leitura* e *trabalhar* foram selecionados por ele tanto para a casa quanto para a escola. Em relação às coisas da escola, ele torna a falar no incômodo com *barulhos* (seleciona a gravura), em contrapartida ao *silêncio* do qual diz desfrutar em casa ao deitar em sua cama ou no lado de fora da casa (árvores, campo). Destaco que, em relação ao ambiente escolar, Zé seleciona imagens de comida (alguém comendo) e se lembra do projeto de culinária em que eles aprendem a *cozinhar* e preparar algumas receitas. Também destaca o *vôlei*, que é um esporte em que gosta bastante de participar na escola, além do *brincar* (imagem de crianças brincando), explicando que esta atividade se faz na escola porque em casa ele não brincava, pois ficava boa parte do tempo mexendo no celular.

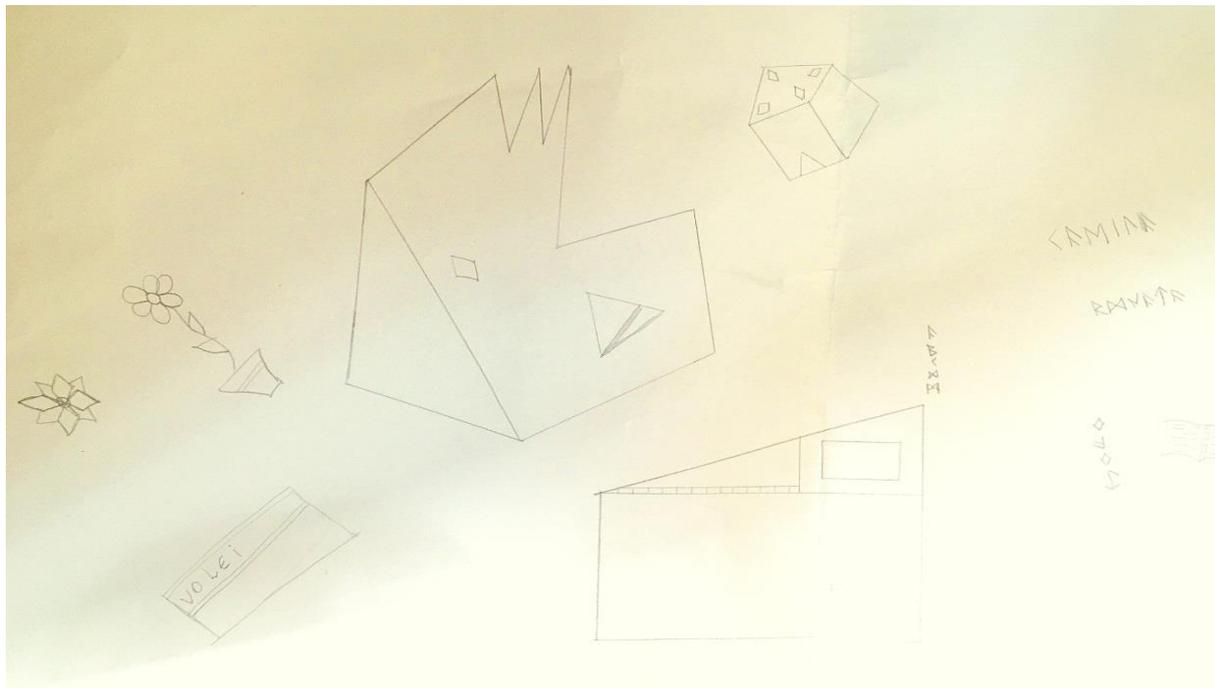
Nesta dinâmica a partir dos elementos de que dispunha e das pistas que o aluno sinalizava, tive a percepção de uma boa convivência familiar com momentos bem pontuais de trocas entre Zé e os familiares. Cozinhar, por exemplo, era uma atividade que ele realizava com a mãe, que lhe ensinava algumas receitas; ele também citou seu irmão mais velho, com quem conversava mais e tinha maior afinidade.

Neste processo em que Zé faz o exercício de olhar para si e pensar nas relações estabelecidas com a escola e com seu ambiente familiar, coloca-se em prática o jogo do ser consigo e com o outro. São narrativas que possibilitam problematizar a produção do sujeito, de subjetividades atreladas tanto a elementos comuns (recorrências) quanto a singularidades em diferentes contextos (nesta atividade: escola e casa). Porém, mesmo tratando de nomear sensações e significados que surgem potentes, ora na escola, ora em casa, não há como separar a constituição do sujeito tão distintamente. Em diferentes cenários, emergem sentidos que se complementam; verdades produzidas sobre o eu que contribuem na tessitura do processo de subjetivação; discursos que nos posicionam em certos modos de ser e existir no mundo que forjam nossa existência e estilos de vida no mundo social.

São discursos que propõem certas formas de experiência de si (as relações que o indivíduo deve ter consigo mesmo) e de experiências com os outros. Além disso, propõem formas de experiência do mundo, ou melhor, formas de os indivíduos experimentarem o mundo e nele se experimentarem. (GARCIA, 2002, p. 21).

É devido às experiências de si, às subjetividades que não podem ser capturadas em sua totalidade – justamente por serem de ordem subjetiva, vividas de forma individual –, que algumas narrativas só podem ser acessadas na sua superfície. Foi assim que reconheci a produção de um desenho da escola feito pelo aluno Zé. Das coisas que nos afetam (e que afetam o aluno), nem tudo que é sentido é passível de nomeação:

Figura 6 - Desenho livre sobre a escola



Fonte: elaborado pelo aluno da escola A (Zé).

Os elementos parecem dispersos, sem ligação, mas aos poucos fui perguntando sobre eles, e algumas coisas tornaram-se mais nítidas para mim, porque compreendo que, para o aluno, existiam significados já estruturados naquela dimensão simbólica. Por exemplo, o dado que está no desenho, ele associa a queijo e ratos. Quando indaguei por que relacionava ratos com escola, ele disse que havia ratos em sua casa, mas não sabia explicar por que tinha trazido essa informação para a atividade. A educadora especial também ficou curiosa com o desenho e comentou:

Educadora especial: *Achei muito representativo o desenho e as coisas que você escolheu desenhar: material escolar, a tua perspectiva do prédio da escola. Mas o que mais você gosta da escola, o que mais você gosta de fazer?*

Zé: *As matérias. Ciência, que eu mais gosto.*

(Diálogo com aluno Zé – escola A).

Diante de perguntas (potencialmente) tão significativas, que poderiam sinalizar uma narrativa com indícios para pensar a constituição do aluno surdo/deficiente

auditivo no contexto da escola regular, a centralidade restringe-se ao gosto pelas disciplinas. Contudo, a ideia relacional entre boa pergunta x boa resposta não faz sentido na perspectiva desta Tese, em que se pretende compreender a construção de determinadas verdades, e não as engessar em um pensamento binário de boas e más perguntas ou respostas; esta classificação não é o objetivo. A breve discussão leva à constatação, mesmo óbvia, de que uma pergunta – nem boa, nem meio boa, nem ruim – terá, necessariamente, uma resposta. Talvez não tão objetiva quanto queríamos, nem tão detalhada quanto pensávamos, às vezes nem passando perto do que pretendíamos saber com ela ou levando-nos a outros lugares, como fez Zé com a pergunta sobre “o que mais você gosta da escola, o que mais você gosta de fazer?”. Ao contrário do esperado, ele diz o que não gosta nela, o que aponta uma recorrência discursiva: colegas que fazem *bullying* na turma, que falam mal dos outros ou, como ele mesmo disse, que “ficam fofocando”.

A educadora especial, com perspicácia, retoma a ideia do estar na escola, pedindo que Zé pensasse sobre o desenho que estava fazendo e as coisas que dizia:

Educadora especial: *Então, vimos que tem algumas coisas que não estão tão legais na escola. Agora, o que tem de legal, que você gosta, que deixa você feliz na escola (além de Ciências)?*

Zé: *Vôlei [volta para a cartolina e desenha a quadra].*

(Diálogo com aluno Zé – escola A)

Até aqui, percebo que as devolutivas do aluno em relação às perguntas com as quais a educadora especial e eu tentávamos manter um diálogo não eram desenvolvidas por Zé. Isso me diz de uma forma de ser presença na escola, que deixou transparecer sentimentos de tristeza, deslocamento em relação aos colegas, uma solidão interior. Encontro também na conversa que tive com a coordenadora dos Anos Finais⁶³ um respaldo para essas impressões. No seu relato, aparecem pontos comuns no que observara no decorrer da convivência com Zé, bem como na maneira como ele se narrava nas atividades.

⁶³ Essa conversa foi feita via WhatsApp, no mês de maio (2020), a fim de saber como Zé e o aluno Chico estavam acompanhando as atividades remotas durante esse período de distanciamento social.

Conosco, com os professores, ele sempre foi muito querido com todo mundo, muito atencioso. Se tu chegasses para conversar ele, conversava contigo, mas não partia dele vir conversar conosco, ou de procurar para ajudar, pra tirar uma dúvida, não. E se falassem algo pra ele na escola (os colegas), ele não vinha falar pra gente. Ele ficava caladão, na dele. Mas se tu chegavas ele conversava contigo. Esse foi o Zé sempre, assim. Ele fez amizade com uma colega, e essa colega acabou engravidando e começou a faltar. Aí ele começou a faltar também, estava meio deslocado da turma. E era uma turma mais complicada... Nós tínhamos dois meninos que passaram todo o ano fazendo bullying com os colegas. Aí nós fizemos todos os trâmites necessários, eles até foram transferidos da escola. Foi bem complicado no sentido de ele se enturmar. Ele já era fechado e ficou mais fechado porque ele se relacionava mais com aquela menina que ficou grávida. (Coordenadora dos Anos Finais, escola A).

Nesta conversa, ela contou que Zé acabou reprovando no final de 2019, devido a muitas faltas e, segundo ela, porque não demonstrava interesse em aprender. Além disso, ela citou outras situações que dificultaram seu andamento escolar: o não uso do sistema FM nas aulas porque tinha vergonha; a ausência da mãe, sem presença participativa junto dele na escola, como era anteriormente; e a fase de adolescência, que deixou mais complicadas algumas situações.

No entanto, algumas mudanças no seu comportamento deixaram a coordenadora mais esperançosa em relação a uma nova fase neste ano de 2020 na escola, com outros colegas e em uma turma menor. Pelo menos foi o que ela observou nas primeiras semanas de aula, pois logo as atividades escolares foram suspensas em virtude da pandemia e não houve mais contato presencial. O contexto narrado por ela é:

A turma deste ano é uma turma menor, com 10 alunos, uma turma tranquila. Infantil, mas tranquila. Não tem aqueles guris grandes fazendo “diz que diz que”, bullying, nada. Uma turma muito boa. Claro, ele está deslocado, pela idade, pelo tamanho, na turminha são todos crianças. Mas ele está bem. Ele está deslocado, mas pelo menos ele estava bem, não estava sofrendo ou triste com aquela relação. (Coordenadora dos Anos Finais, escola A).

Analisando a narrativa da coordenadora e fazendo uma crítica de minha própria escrita e exigência em prender-me aos detalhes em dados que possam dizer

mais sobre este aluno, volto a pensar na necessidade que temos de conhecer, de objetivar, de nomear, de comparar. São estratégias de captura do outro que dão visibilidade a práticas normativas em que cada aluno se torna um caso específico, “porque, na medida em que ele é descrito, mensurado e comparado a outros e a si em sua própria individualidade, ele é passível de ser classificado, treinado, recuperado e normalizado”. (LUNARDI, 2003, p. 108).

E eu, como pesquisadora, o que faço diante dos dados que produzi sobre a escola A e a escola B? Comparações. O que confronto? Quantidades, números. Se na escola B tive um maior número de observações, mais folhas preenchidas com diários de campo, mais momentos com a aluna, mais isso, mais aquilo, na escola A, tenho um número menor de observações e de narrativas dos alunos (atos de fala), menos isso, menos aquilo. Em contrapartida, é na escola A que tive contato com mais sujeitos e conversas mais espontâneas (mãe, coordenadora pedagógica, educadora especial, professoras), enquanto na escola B tive um número menor de sujeitos com quem gostaria de ter conversado (com a mãe da aluna, com outros professores, com colegas).

E o que isto significa neste contexto? Que compreender o cenário de pesquisa pelo número de dados produzidos não está diretamente relacionado a fazer da pesquisa uma verdade mais legítima, tampouco aos efeitos que tais dados podem imprimir na construção de respostas à problemática do trabalho. Percebi que a potência está naquilo que fazemos com o que se produziu, às vezes inversamente proporcional ao número de dados. O menos torna-se mais. Foi o que senti ao deparar-me com os dados produzidos nas atividades e observações com o aluno Zé. Muito mais que palavras ditas por ele, os acontecimentos emergiram do contexto em que ele estava inserido; da preocupação dos professores com suas fragilidades na escola, especialmente na relação com seus pares; e dos seus silêncios. “Ouvi” muitas palavras naquele silenciamento.

Porém, o poder dos números continua a pesar, e a vontade de saber não conhece obstáculos.

No sentido de classificar e normalizar os sujeitos alunos, sejam eles ouvintes ou surdos, o princípio de “melhor conhecer o objeto de estudo” norteia-se por estratégias disciplinares e de vigilância constante que possibilitem ao professor/avaliador/especialista obter mais dados sobre o aluno. A partir

desses dados, será possível definir outras estratégias disciplinares, avaliativas, até mesmo punitivas, que deem conta de narrar o aluno e compreendê-lo objetiva e subjetivamente. (CAMILLO, 2008, p. 55, grifo da autora).

No intuito de compor um quadro analítico em torno de Zé e de compreender seu modo de ser aluno, sem perder de vista a lógica de governo das condutas e as estratégias de captura do sujeito, tratei de resgatar o conceito de experiência em Larrosa (2016, p. 69), que “tem a ver com o não-saber, com o limite do que sabemos”. Assim, sigo a analítica com vigilância nas reduções e nas totalidades.

Deixar que a palavra “experiência” nos venha à boca (que tutele nossa voz, nossa escrita) não é usar um instrumento, e sim se colocar no caminho, ou melhor, no espaço que ela abre. Um espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação (e, sobretudo para a paixão). Porque as palavras, algumas palavras, antes que se desgastem ou se fossilizem para nós, antes de permanecerem capturadas, também elas, pelas normas do saber e pelas disciplinas do pensar, antes que nos convertam, ou as convertamos em parte de uma doutrina ou de uma metodologia, antes que nos subordinem, ou as subordinemos a esse dispositivo de controle do pensamento que chamamos “investigação”, ainda podem ser perguntas, aberturas, inícios, janelas abertas, modos de continuar vivos, de prosseguir, caminhos de vida, possibilidades do que não se sabe, talvez. (LARROSA, 2016, p. 75, grifo do autor).

Na perspectiva foucaultiana, trata-se de entender que, ao narrar-se, o sujeito atualiza sua própria maneira de ver-se, na dimensão do julgar-se e analisar seus próprios modos de existência. Essa prática de relação consigo mesmo, que para Foucault é a experiência de si, acontece em uma trama produtiva na qual operam determinadas regras, normas, leis sobre o sujeito, implicando a constituição de subjetividades.

O sujeito só pode pôr-se a si mesmo como sujeito reflexivo na medida em que está constituído por sua sujeição à lei, à norma ou ao estilo. Desse ponto de vista, a experiência de si, aquilo que a pessoa “vê” de si mesma quando se julga e aquilo que a pessoa “expressa” de si mesma no ato de enunciação de seu juízo, é algo que se constitui e se determina na operação mesma do juízo, naquilo que os sistemas criteriosos que possibilitam o juízo produzem como seu campo de aplicação. (LARROSA, 1994, p. 77, grifo do autor).

No contexto de enunciação no qual o sujeito coloca em movimento estratégias de condução de si que contribuem no direcionamento de outros, muitas ações pedagógicas são postas em prática e têm ligação com os questionamentos que fiz sobre

a busca rigorosa e incessante por saber do outro. Na relação corpo/objeto, está implicada a arte de conhecer, examinar, classificar, regular, controlar, disciplinar, governar. Todas essas práticas que operam sobre cada um de nós, e que fazemos operar sobre o outro, dizem-nos de formas de conduzir o sujeito, o coletivo, um grupo. Há maneiras, posso dizer, mais visíveis de condução na contemporaneidade – uma delas tratei de discutir no segundo capítulo desta Tese, sobre sermos dirigidos por um aprender ao longo da vida.

Somos convencidos por discursos legais, médicos, pedagógicos, que nos mobilizam a determinados investimentos nos modos de existir. Especialmente neste trabalho, interessou-me discutir e vislumbrar a possibilidade (e escolhas) de outras formas de condução, principalmente na escola. Procurei pensar na condição de uma organização escolar (de conteúdos, de práticas) que não se reduz à busca de uma economia do tempo e de um aumento da produtividade que acumula em nós diferentes conhecimentos, mas que acaba por afastar-nos do olhar cuidadoso para os outros, sejam eles com ou sem deficiência.

Para isso, não há intenção de denúncia da escola, nem quero marcar o que a escola não tem, nem dizer que ela não contempla isso ou aquilo. Nesta ordem de raciocínio, poderia julgar, *a priori* e precipitadamente, que, a partir de algumas fragilidades (seja de recursos humanos e físicos adequados, ou em metodologias e concepções de ensino e aprendizagem), esta ou aquela escola não poderia viabilizar os processos de inclusão e de práticas pedagógicas mais humanas.

Não se pode negar a existência de dificuldades na escola contemporânea e nas relações nela estabelecidas, o que também observei nas escolas da pesquisa. Contudo, a produção desta Tese reafirma o desejo de mobilizar o encontro (ou reencontro) com um valor (talvez) esquecido e (re)encantar-se na escola e no estar com o outro. Para isso, a devida precaução neste empreendimento coletivo que é a educação, segundo Gallo (2010), está em saber se “quando falamos em alteridade na educação, estamos, de fato, falando do outro e na possibilidade de encontros, ou se estamos falando do mesmo, e sempre da redução ao mesmo, portanto, sem qualquer possibilidade de encontro”. (GALLO, 2010, p. 231).

O alerta da escola acena para o singular, esta presença única que pude observar em cada um dos alunos com quem convivi na pesquisa, com cada professor, cada gestor, com os colegas, em cada ambiente. Que a educação escolarizada possa permitir a todos os sujeitos escolares um acontecer de práticas pedagógicas sem (muitas) antecipações, pelo menos no que diz respeito às experiências.

3.1.3 Eu na escola: a produção de subjetividades pela ótica da diferença

Experiências diferentes, atualizadas em cada novo encontro e a cada narrativa – assim como foi ao encontrar Chico, aluno da escola A. Na primeira conversa com a professora da turma, já percebi o quanto era estimado na escola e que a relação com ele era estabelecida pelo afeto.

*Desde que eu soube que ia assumir a turma da professora C., que nós íamos ter o Chico, eu me apavorei, né... (beí, diz a professora). Como eu vou chegar?! Porque na graduação tu não tens essa vivência, até porque me formei em Matemática em 2000, e no Magistério em 1996, então, não tinha.... Aí eu me assustei neste primeiro momento, aí eu conheci o Chico. E, quando eu conheci o Chico, foi paixão à primeira vista, como eu digo, porque aquele olhinho! Eu o acho uma criança muito querida, muito afetiva, e aquele olhinho sempre curioso. **Eu acho o olho muito importante no ser humano em si.** E o dele, então, me encantou. Quando eu enxerguei ele, tive o primeiro contato ano passado, eu disse assim: vai ser tranquilo porque ele é uma criança gente boa. (professora de Chico, escola A).*

Também encontro recorrências nas palavras da educadora especial que atende Chico na sala de recursos, quando na atividade da escrita da carta ela escreve que “*Ser professora do Chico é...*”:

*É estimulante. Chegar e encontrar aquele sorriso, os olhos inconfundíveis te procurando, a alegria de te encontrar estampada no rosto, é algo que traz uma sensação muito boa. É algo que me faz ter a certeza de que **a escola é o meu lugar.** (educadora especial, escola A).*

Nesta narrativa, quando a educadora especial se refere à escola como o seu lugar, há uma ideia de pertencimento, como um lugar onde é bom estar. Também na

narrativa da professora de Chico, na mesma atividade, aparece esse sentimento de pertença, o que consigo relacionar com a forma atenta com que percebe seu aluno:

O Chico me encantou desde o ano passado com o olhar profundo e limpo, que apresenta um ser encantador. Acredito que ser professora dele é um desafio, mas como algo que mobiliza a ser e fazer melhor. Quero marcar a vida escolar dele como uma professora que ajudou no processo de aprendizagem, mas que acima de tudo o respeitou como pessoa, que soube 'chegar' nele com amor e empatia. (professora de Chico, escola A).

Quando me volto para as narrativas das duas professoras, compreendo que o falar do outro e falar de si se mesclam. Tenho particular dificuldade em separar, neste momento, o que dizem sobre Chico e o que dizem de si ao falar do aluno. Mas essa separação tem mais a ver com a organização da análise do que com dividir essas formas de constituição, pois entendo que esses processos de subjetivação do sujeito estão interligados. Ao dizer sobre Chico, de seu jeito de ser, elas produzem também sentidos dos seus modos de estar na escola, das relações vividas, dos sentimentos, do ser professor, como pode ser visto neste trecho em que a educadora especial fala sobre a atividade da escrita da carta:

*Posso dizer que foi boa, mas que ela é bem desafiante. Qualquer parada que tu faças, para fazer uma reflexão, uma tomada de consciência, parar e olhar. É como se eu parasse aqui contigo e olhasse pra mim, num primeiro momento, **olhasse para essa prática que é para além da escola rural, que é ser o professor do AEE, e olhar o que é o ser professor.** É como se eu, num primeiro momento, estivesse olhando pra isso... Esse movimento de estar, mas parar e olhar esse movimento. É um deslocamento, uma reflexão que tu fazes. (educadora especial, escola A).*

No sentido em que a educadora se narra, em que não separaria um modo de ser professor da sala de recursos, da sala de aula, da escola urbana ou da escola rural, corroboro a ideia de que os modos de ser professor independem dos contextos em que estão alocados. Compreendo que é algo que se constitui e se atualiza no próprio ofício de professor, imprimindo marcas nas práticas e nos modos de conduzir e de relacionar-se com os outros, atentando para o sentido de amor ao mundo, à educação e à escola (Arendt, 2007), esta como “local de trabalho do professor, sua oficina, seu

laboratório, seu ateliê, o lugar que é organizado para seu fazer”. (LARROSA, 2018, p. 232).

Nesta sequência de pensamento, atentando para o aluno Chico, observo um comportamento diante do seu contexto escolar e nas relações com sua turma, a professora e a educadora especial que também denota uma não separação entre ser Chico, o aluno, ou Chico, o aluno com surdez/deficiência auditiva. Não percebi essa demarcação na escola em relação a ele, nem referências que marcassem a surdez antes do sujeito. Inclusive eu, durante a pesquisa, ao falar dele, sempre me referi a Chico, poucas vezes como o aluno surdo da escola rural. Essas adjetivações não estavam presentes nas minhas impressões, nas narrativas dos sujeitos da escola e nas minhas próprias narrativas. De forma alguma isto é dizer que a deficiência auditiva não exista em Chico ou que não seja perceptível, principalmente em função das dificuldades na comunicação oral, mas a essa forma de nomeação (aluno surdo ou aluno com deficiente auditiva) não era dada ênfase.

Penso ser importante localizar a ordem discursiva que posiciona Chico mais em um lugar da diferença do que na representação como o mesmo, engessada em uma forma de ser aluno surdo/deficiente auditivo. Em uma lógica de representação que segue uma construção de identidade fixa, um aluno nomeado surdo seria aquele usuário da língua de sinais que participa da comunidade surda e com ela convive, que se identifica com a cultura surda, que na maioria das vezes tem dificuldade com a língua portuguesa, etc. Como seu oposto, o deficiente auditivo seria aquele que desenvolveu a oralidade, que não se identifica com a cultura surda, não aceita ou não usa a língua de sinais, que se sairia melhor com a língua portuguesa. Contudo, afastando-nos desse discurso binário sobre quem é o surdo e quem é o deficiente auditivo, a diferença ganha centralidade. Chico, para mim, é a possibilidade de pensar em outras formas de constituição do sujeito com deficiência. Antes de ser surdo/deficiente auditivo, aluno da escola rural, antes mesmo de ser o aluno, ele é Chico. Todos os “ser” importam, da mesma maneira que importam os contextos em que o “ser” está, mas eles não devem sobrepor-se à constituição do ser humano.

Visualizo, na narrativa da professora da turma (na dinâmica da pasta escolar), indicadores de uma relação de afeto, de acolhimento e de compreensão das diferenças

em relação aos alunos e a Chico, o que a meu ver tem muito a dizer de uma relação pedagógica:

Eu sempre fui muito de tocar, porque sou muito do trabalho de que se tu tocas, se tens uma relação afetiva, tu aprendes muito, tu ajudas a aprender, né? Eu sempre fui desse jeito e com ele [Chico] também. (professora de Chico, escola A).

Existem modos de ser que habitam nossas escolas e a sociedade, e minimamente devemos considerar isso no processo de escolarização e das relações com o outro. Com Chico, há uma mescla de formas de comunicação, por exemplo, que não o encaixariam em uma suposta categoria de aluno surdo ou deficiente auditivo, pois tanto na sala de aula quanto fora dela utiliza a Libras, a língua portuguesa falada e escrita, recursos visuais, gestos. Aqui vale abrir uma breve discussão sobre o quanto o uso das línguas (de sinais e portuguesa) toma proporções que extrapolam o processo de ensino e de aprendizagem no ambiente escolar.

Como professora da área de educação de surdos, em especial da disciplina de Libras, acredito na importância de um ambiente linguístico favorável para a comunicação e para o processo de escolarização do surdo, tendo em vista o uso da língua brasileira de sinais como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda. Dito de outro modo por Moraes e Martins (2020):

O fundamento do bilinguismo pretende proporcionar um ambiente linguístico em que a comunicação, através da língua de sinais e do português escrito, seja aprendida de maneira espontânea como acontece na aquisição de uma língua oral, favorecida, em situações de aprendizagem em todos os meios: na família, na escola, ou seja, em todos os lugares e a todo o momento. (MORAIS; MARTINS, 2020, p. 5).

Essa defesa de uma educação de surdos baseada na proposta bilíngue (LS e LP) não é nova, principalmente para aqueles que atuam neste campo de ensino e pesquisa. Para esta observância, resgato ainda o Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, cap. VI - Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva. No Art. 22, sobre as

orientações aos sistemas de ensino quanto à sua organização, ressaltando a ênfase na educação bilíngue:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, s/p).

Outra recorrência quanto ao ensino bilíngue para surdos encontra-se no documento sobre Orientações para a implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2015), onde se lê que “os sistemas de ensino devem efetivar o ingresso dos estudantes com surdez nas escolas comuns, mediante a oferta da **educação bilíngue** dos serviços de tradutores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e do ensino de Libras⁶⁴”. (BRASIL, 2015, p. 105, grifo meu).

No entanto, apesar das orientações dos documentos oficiais, que versam sobre um modelo educacional inclusivo para surdos baseado no bilinguismo, e da minha própria concepção de modelo educacional (proposta bilíngue), determinadas verdades são colocadas sob suspeita quando chego à escola onde Chico e Zé estudam. Em um hipotético “catálogo inclusivo”, que conteria itens necessários, imprescindíveis para a inclusão e educação do aluno surdo, na escola A, não aparecem os seguintes: tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa; professores que saibam a língua brasileira de sinais com fluência (a professora da turma de Chico e a educadora especial estavam aprendendo alguns sinais e já os utilizavam); uso da língua brasileira de sinais no AEE (a educadora especial utilizava esporadicamente os sinais que estava aprendendo, lembrando que sua formação não é na área da educação de surdos, e sim em deficiência mental). Eis o exercício de listar alguns elementos que poderíamos indicar como suficientes (ou não) para uma possível inclusão e educação bilíngue de surdos na escola regular.

Mas a ideia não é trabalhar na oposição. É reiterar que na escola (seja regular, de surdos, pública, privada, no campo ou na cidade) algumas coisas acontecem, outras

⁶⁴ Nota técnica n. 51, de 18 de julho de 2012, sobre a Implementação da Educação Bilíngue (MEC/SECADI/DPEE).

não, ou acontecem de maneiras diferentes. O que quero dizer é que ter tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, a língua de sinais em sala de aula e/ou em outros espaços da escola, professores que façam uso desta língua e alunos surdos que também a dominem não define o sucesso da inclusão destes nem seus processos de ensino, de aprendizagem e das relações com a comunidade escolar.

Observo estes indícios em consonância com o que senti e vi na escola do campo, onde o não ter algumas coisas (já citadas anteriormente) não significa o fracasso, o insucesso e a impossibilidade de processos inclusivos. Não estou, de maneira alguma, negligenciando a importância que esses meios têm nas práticas escolares com os alunos surdos, mas a proposição é problematizar que não há nada definitivo ou a garantia de um final feliz, que no meu entendimento só fragiliza e reduz a inclusão a uma lista de convenções legais que diz de a escola ser, ou não, inclusiva.

Pontuando precisamente a questão linguística, o que observei na escola A é que ela viabiliza diferentes formas possíveis para ajudar nas necessidades de comunicação do aluno Chico, bem como nas atividades escolares, tanto em sala de aula quanto na sala de recursos e em outros contextos. Na narrativa a seguir, destacam-se esses elementos:

Também a questão dos sinais, que todos estão adorando a ideia, eles fazem em casa com os pais. Então, isso está nos ajudando a chegar nele mais, a gente consegue que ele preste mais atenção e interaja com todo mundo.

Nesta semana, ele falou "melancia", e a turma fez uma festa porque ele falou e conseguiram entender o que ele oralizou. Então, não foi só "ele falou", ele falou e a gente entendeu. A turma ficou em silêncio para que ele pudesse repetir a palavra, e foi aquele carnaval [ela demonstra muita alegria em narrar este episódio]. E é assim que a gente se relaciona na aula. Quando ele tem as conquistas dele, a gente para e faz carnaval. Então, cada vitória, cada progresso, a gente festeja junto. Então, isso tudo está ajudando, além de todo o atendimento que ele tem, as vindas da estagiária de Educação Especial estão enriquecendo muito a nossa vivência, porque a turma vai acompanhá-lo durante um longo tempo. (professora de Chico, escola A).

Chico expressa-se oralmente com limitações, e algumas vezes a fala não é compreensível; outras vezes, percebi que também não compreendia minha fala.

Utilizava poucos sinais em Libras, aqueles que havia aprendido com a estagiária nas atividades em sala de aula e no AEE ou os que a educadora especial sabia e outros que fui ensinando nos encontros com ele. Sobre essa fragilidade, a mãe de Chico destacou:

Tem algumas coisas, umas palavras que tu entendes bem declarado o que ele fala, ele consegue falar. O mano [aqui a mãe fala o nome do irmão, que não vou identificar], o pai, a mãe, a vovó, o cavalo... Às vezes, sai não muito declarado. Em casa, enquanto ele faz os temas, forma uma palavra, eu leio bastante a palavra, repito palavra. Enviaram pra casa uns exercícios com sinais em Libras de inverno, verão e outono, e eu pergunto o sinal de verão, do sol, e ele fez. (mãe de Chico, escola A).

Nossa comunicação alternava língua portuguesa falada, língua portuguesa escrita e sinais em Libras. Como a educadora especial estava sempre presente nas atividades, ajudava-me na comunicação com Chico, porém, diante de algumas coisas que não entendíamos, acabávamos usando classificadores e gestos.

Na tentativa de explorar com ele a ideia de escola, seus sentimentos e a sua presença neste contexto, optei por levar o esboço de uma escola e pedir que desenhasse figuras, objetos, pessoas que tivessem sentido para ele naquele ambiente. Assim, tanto eu quanto a educadora especial precisamos organizar junto com ele uma estrutura de pensamento sobre a escola, fazendo uma linha do tempo com as atividades que ele realizava, desde acordar em casa até chegar à escola. Algumas perguntas balizaram nossa conversa: gosta de estudar? Jogar, brincar com os colegas? Comer? Oralizávamos ao mesmo tempo em que eu fazia o sinal em Libras, mas ele parecia não entender, apenas repetia os sinais.

Ao final de muita exploração de todos os recursos de comunicação possíveis naquele momento, Chico fez o desenho de si mesmo e de um colega brincando, fazendo referência a brincar de correr, pega-pega. Sinalizou calor, árvore e sol forte, explicando sobre um banco que existe na escola debaixo de uma árvore, onde ele costuma sentar-se e abrigar-se do calor. Continuei perguntando sobre a sala de aula, os colegas. Ele apontou para o quadro branco na sala de recursos e desenhou, dizendo gostar daquele quadro, e não do quadro verde da sala de aula. Neste momento, a educadora especial perguntou se ele queria escrever no quadro. Estava encantado em usar pela primeira vez o quadro branco e o canetão para escrever seu nome. Com a

ajuda dela, oralizando cada sílaba, e minha, usando o alfabeto em Libras, ele escreveu nossos nomes também.

Por que citar todos esses detalhes? Porque os encontros com Chico eram sempre um acontecimento, uma experiência nova, assim como foi para ele experimentar a escrita no quadro branco. Nestas práticas, pude observar, durante a pesquisa, que fiz a leitura de uma responsabilidade pedagógica e das possibilidades de olhar para o outro e considerar seus inícios. No livro de Gert Biesta *Para além da aprendizagem*, ele discute esse caráter singular que não encontramos nas perguntas sobre o *que é* o sujeito, mas sinaliza que perguntar por *quem é* o sujeito seria uma condição de possibilidade para resgatar o *ser* do sujeito em sua singularidade, um olhar para *quem* está ali.

Olhar para o aluno nesta configuração de pensamento é focalizar a sua presença, em *quem é* esse que habita a escola, não no sentido de essencializar, de identificar *quem é mesmo* o aluno, mas *como esse quem* se torna presença, como esta acontece na escola, na relação com os outros e do aluno consigo mesmo.

Propor a questão da subjetividade humana dessa maneira, como uma questão sobre onde o sujeito como um ser singular e único – como alguém *um* – se torna presença, permite que nos afastemos da determinação do sujeito humano como uma substância ou essência. (BIESTA, 2013, p. 67).

No sentido dado por Biesta para *ser presença* na escola, posso apontar alguns indicativos que notei nas maneiras de Chico habitar a escola, de seu estar ali: o sentir-se feliz, a boa relação com as professoras e com os colegas, uma comunicação que não se limita ao uso de língua oral nem de língua de sinais, mas que respeita um ritmo de aquisição de língua que é próprio dele, que considera seu período de alfabetização, sua idade cronológica, seu tempo de aprendizagem, suas limitações.

Essa percepção pode ser avistada na narrativa de sua professora na atividade da “*pasta escolar*”, quando citava seus materiais escolares e falava da relação com seu fazer pedagógico no contexto escolar com o aluno surdo/deficiente auditivo incluído:

Quando entrou o sistema FM, o Chico só sorria [ela demonstra sorrindo], porque ele estava descobrindo tudo aquilo. E ainda vejo que ele está nesse processo, em pouco tempo conseguindo perceber as coisas que ele não conseguia perceber com tanta intensidade. Eu percebo ele ainda nessa relação de deslumbre

educadora especial foi fundamental no acesso ao aluno durante minhas intervenções, para que ele pudesse entender e expressar ideias sobre a escola e sua casa.

Em relação à escola, ele separou itens como: ônibus (repetindo uma história já contada sobre o dia em que a van escolar caiu em um buraco); alguém desenhando; alguém pintando; outro lendo e jogando. Sobre a casa, ele selecionou a figura que representa o dormir, mas, para que entendêssemos o que queria dizer, precisou usar alguns gestos associados com sinais para explicar: “depois que o sol vai embora, vem a lua, e eu durmo”.

Algumas imagens são comuns aos dois espaços (escola e casa). Uma delas é “barulho”, fazendo referência ao som que o incomoda no aparelho auditivo e demonstrando, com uma cadeira, o barulho de quando a arrastam no chão. Quando perguntei se o barulho em casa também tinha relação com o aparelho auditivo, ele emitiu um som seguido de um gesto de “arma”. Como não compreendi o que queria dizer, ele apontou para o quadro, querendo desenhar. Chico desenhou um trator, uma vaca e uma arma (imitando o som de um tiro). A educadora especial não entendia a lógica das figuras, mas para mim, que também vivo essas experiências na zona rural, logo entendi a qual vivência ele queria se referir: um homem abatendo uma vaca.

Neste momento, a educadora e eu ficamos muito felizes e parabenizamos Chico pela riqueza de detalhes, pela iniciativa de fazer o desenho e de nos explicar. Percebi naquele fato que não se tratava apenas de um desenho, era uma experiência escolar única na maneira de apropriar-se de um conhecimento, de expressar um pensamento, de relacionar-se com a prática pedagógica. Aqui compreendo o ensino e a aprendizagem significados no acontecimento, “o momento da passagem do não-saber ao saber (...). Um tempo que é da ordem do intensivo que não pode ser medido, cronometrado”. (GALLO, 2010, p. 15).

Depois de dar o devido tempo, certo demorar-se nesta produção, em que o aluno fez o desenho e explicou o contexto e suas minúcias, ensinei-lhe os sinais dos elementos que ele trouxera e a educadora especial estimulou a escrita das palavras no quadro. Com esta atividade, atento para a noção de ficção (GALLO, 2010) em relação às antecipações. Se, por um lado, houve algumas antecipações para que tal dinâmica fosse realizada – planejamento da dinâmica, seleção de materiais, combinação de data

e horário para realizá-la –, em contrapartida, teve algo que não pôde ser antecipado, o novo, e não o mesmo. O que esteve no meio entre o que perguntei e as respostas que Chico me devolveu, a experiência não capturável, mesmo que, como pesquisadora e professora, queira e precise fazer capturas para este registro. Estes foram indicativos de que se produziu algo da ordem do acontecimental.

Com Silvio Gallo, volto a pensar sobre a pretensão de prever tudo, de tentar capturar a diferença, de nomear o inominável, de preencher as práticas (escolares, de vida) com métodos.

Podemos inventar métodos para ensinar, mas o vínculo que une o aprendizado ao ensino, de uma forma que pode ser prevista e controlada, só faz sentido no âmbito da filosofia da representação e não passa, portanto, de uma ficção. Não há métodos para aprender e não é possível saber de antemão que forças se movem numa singularidade quando sua potência é aumentada pelo aprendizado. (GALLO, 2010, p. 14).

Na esteira do pensamento do autor sobre considerar o que é do singular no processo educativo, ato este que é criação coletiva e que torna possível pensar na produção da diferença na escola, penso ser extremamente importante finalizar esta primeira parte analítica com trechos da professora e da educadora especial que acompanhavam o aluno Chico. Este exercício analítico, com base no narrar-se, tem potência ao dar visibilidade às experiências de si no processo de constituição do ser professor que se mescla aos modos de ser aluno surdo/deficiente auditivo na escola regular.

3.1.4 Eu na escola: o professor, seus modos e suas maneiras

A intenção aqui está em dar atenção ao que extrapola os vínculos professor-aluno, professor-escola. Trata-se de processos de subjetivação que envolvem um alguém que carrega tudo que há em si para dentro do seu espaço de trabalho, para sua prática pedagógica, para suas relações interpessoais. Esse alguém que oferece algo a outros, que, antes de ser o professor que dá o seu conteúdo aos alunos, é um sujeito que dá a si, de um mundo que traz em si, de suas formas de estabelecer vínculos, para outros sujeitos que também carregam constituições singulares. Há um encontro de mundos, de gerações, de afetos, de experiências escolares e de existência.

Atentar para as narrativas desses professores, em sua unicidade, como sujeitos da escola com quem tive possibilidade de ter estas experiências por meio das dinâmicas, o que não foi possível na escola B, torna-se produtivo para a discussão da constituição do sujeito no próprio exercício de olhar para seu ofício e dizer da escola e de suas experiências escolares. Contudo, não pretendo alongar-me nesta seção, tendo em vista que ela retoma discussões já empreendidas nas seções anteriores.

Na dinâmica da “*pasta escolar*”, por exemplo, na qual as professoras mostravam os materiais que carregavam consigo e os relacionavam com o seu fazer pedagógico e o seu estar na escola, uma delas expressou:

Acho que eles [os materiais] fazem parte, mas não me constituem exclusivamente [fala com firmeza]. Porque o que te mostrei é muito do que eu trabalho aqui, e eu acho que o meu ser professora, o meu ser educadora especial num contexto de escola inclusiva não se restringe ao que faço em sala de recursos, tá?! Quando eu te falo do Chico ou quando te falo do atendimento na educação infantil, acho que são essas relações que a gente estabelece. O que me constitui realmente são as relações no contexto da escola inclusiva, isso aqui [se referindo aos materiais apresentados] é parte dessas relações, é o atendimento que eu faço exclusivamente na sala de recursos. O AEE do Chico na sala de aula, essa é uma discussão que a gente faz no grupo de educação especial. Quando a gente tem lá na Política que diz: a sala de recursos é o local onde ocorre o AEE, acho que isso limita o que eu entendo por AEE. O AEE, acho que são todas as relações que se estabelecem dentro da escola, desde quando eu chamo um pai, por exemplo, na educação infantil. (educadora especial de Chico, escola A).

Neste trecho, ela pontua um modo de ser professor e de estar na escola que não se define por seu ser e fazer em determinados espaços da escola nem a ele se resume. Mesmo no afã de capturar suas experiências e modos de vida escolar, a precaução está no caráter não totalitário da apreensão ou fixação. As relações são infinitas, assim como as experiências que elas produzem, como a própria educadora continuou a narrar.

Então, eu acho que o que me constitui como professora é esse todo. E mais, quando eu te falo ali [dos materiais trazidos], eu te trago questões que dizem respeito à minha casa, à minha constituição física (desde uma questão de alergia por estar numa escola do campo), tudo isso faz parte. A minha fé, que está sempre comigo, quem eu sou me constitui como professora. O fato de estar nesta escola, a única

certeza que eu tinha é que eu queria voltar para esta escola. (...) Essa identidade, essa proximidade. Ontem, quando nosso diretor se despedia, ele dizia: “você são a extensão da minha família”! Isso me constitui, são relações que eu estabeleço nesta escola, que é diferente de qualquer outro espaço em que eu estive. Acho que um pouquinho é isso. [Neste momento, ela relaxa] (educadora especial de Chico, escola A).

Essa forma de narrar-se, de falar do que a constitui, está diretamente ligada aos modos como os alunos são narrados e conduzidos na escola, e a como produzem suas subjetividades.

Em outra dinâmica, da “escrita da carta”, destaco um excerto em que a professora de Chico se refere à escola desta maneira:

Desde cedo, soube que seria professora, fiz o magistério e queria fazer Pedagogia, mas me encantei pelo “fazer” pedagógico da minha prof. de Matemática e, por isso, pela Matemática, e busquei esta graduação. O que me encantou nela, o que tento fazer parecido é o “chegar, permanecer e sair” da aula com um carinho nos alunos, com um riso no rosto, uma brincadeira com as crianças, pois acredito que isso faz parte de uma aula boa de estar, de querer ficar ali e aprender. Ser professora da escola A é maravilhoso, sou apaixonada por estar aqui, digo sempre que a “escola entra no nosso sangue”, que vicia. Vir trabalhar é algo prazeroso, desafiador e transformador. (professora de Chico, escola A).

Compartilho uma frase de Larrosa com Karin Rechia, no livro *[P] de Professor* (2018), que tem a ver com o momento em que o encantamento com o fazer pedagógico do outro aciona práticas pessoais e escolares que têm efeitos marcantes e que impulsionam o exercício do professor na esteira da diferença para com os alunos.

Não há melhor modo de elaborar as maneiras próprias de ser professor do que acompanhar as maneiras de outro, mas não copiá-las e sim para pensá-las e conversar sobre elas. Não há nada mais útil para um professor que ama ensinar do que outro professor que também ama ensinar com quem ele possa falar de seus respectivos modos de exercer esse ofício. (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 307).

Quando potencializo essas narrativas dos professores, é no sentido de olhar para a escola como um todo, mas não como totalidade, e sim para dar visibilidade ao

que acontece nela, aos movimentos, aos arranjos, aos alunos e a outros sujeitos escolares.

Nesse contexto, em que procurei compreender a constituição dos modos de ser aluno surdo/deficiente auditivo na escola regular a partir das experiências nas duas escolas, passo agora ao último capítulo, seguindo um tom analítico/conclusivo. Tratarei das possibilidades de resistência a um determinado tipo de condução da escola vinculada à transmissão de conhecimentos massivamente e à sua captura pela lógica do empreendedorismo educacional.

CAPÍTULO 4

EXPERIÊNCIAS ESCOLARES COMO UM DEVIR RESISTÊNCIA

Adentro nesta parte da Tese, imprimindo um caráter de análise conclusiva, como já mencionado, resgatando o cenário contemporâneo no qual a escola está enraizada e a governamentalidade neoliberal como razão deste tempo, lógica pela qual organizamos nossas vidas e somos conduzidos a viver, pelo viés de um governo de si e dos outros. À luz desta racionalidade, ainda no primeiro capítulo, propus a problematização da condução dos sujeitos por uma aprendizagem ao longo da vida, o que, no cerne de algumas estratégias discursivas com acento no empreendedorismo individual e coletivo, vem operando modos de vida sujeitados à produção de resultados.

Pensar a escola atravessada por esta mobilização seria potencializar uma maneira de ver a aprendizagem como o produto final do aluno, aquilo que ao fim de um processo de ensino ele pode responder, a meta que conseguiu atingir, as notas que tirou, ou ainda, a posição que conquistou como um aluno bom, médio ou muito bom. Mas destaco, principalmente aqui, que o objetivo é tornar potente outro modo de ver a escola, e a isto me dediquei durante minhas idas às escolas e na escrita da Tese.

A escola, pensada não só como o lugar em que se ensinam conteúdos, aponta para uma série de outras coisas: um conjunto de ideias, formas de ser – individualmente e no coletivo –, a relação com o outro, enfim, são várias as maneiras de habitar a escola que dizem de experiências vividas. Nessa empreitada que escolhi fazer, está imbricado um conflito constante que posso compartilhar nas palavras de Biesta: “olhar para a escola em sua dupla história revela uma tensão em seu próprio tecido: uma tensão entre a necessidade de atender às demandas da sociedade e a necessidade de preservar-se delas”. (BIESTA, 2018, p. 22).

Dito de outro modo, a tensão encontra-se em como resistir às capturas do sujeito e da escola pelas redes de consumo, à produção econômica, às tendências de mercado, a um aprender a aprender e fazer diferente, fazer de outros modos, constituir um entre-lugar possível com outras relações e atos de criação. Com essa proposição, compartilho algumas práticas e experiências escolares que foram possíveis e passíveis de observação e captura como formas de reação a esse modelo educacional engessado.

Abro um parêntese para trazer a noção de resistência que anuncio. Ela surge de uma inspiração foucaultiana, quando entendo que as ações estão envolvidas em

relações de poder que possibilitam, a qualquer momento, outras ações, possíveis escapes, fugas. No entanto, não tomo tal conceito com profundidade, mas aproprio-me dele no sentido da capacidade de reação a práticas não aceitáveis, ou pelo menos questionáveis, no sentido de fazer de outros modos. Frente a determinadas condutas não desejadas, entendo que a proposição seja uma contraconduta, uma resistência que não envolve enfrentamento físico, mas disputas de forças produzidas entre saberes e poderes, negociações, renúncias, avanços e recuos.

Isso significa compreender que os processos de subjetivação contemplam práticas de liberdade e que cada sujeito, a partir das relações que estabelece consigo mesmo e das ações que desenvolve sobre si, tem o poder de legitimar o poder político ou de resistir e reinventar outras formas de ser governado e de governar a si mesmo. (LOCKMANN, 2013, p. 105).

Trato de dar visibilidade a este devir resistência, que mesmo minimamente pude perceber entre os alunos, professores e outros sujeitos envolvidos neste estudo. É em defesa da experiência escolar (SIMONS; MASSCHELEIN, 2017), olhando para o mundo que a escola apresenta, que acredito em criar outros fluxos que tornem possível escapar, em alguma proporção, das normativas preestabelecidas no contexto formal da educação escolar que coloca em movimento conteúdos, aprendizagens, metas, produtividade e concorrência, fazendo coincidir o que é da ordem do pedagógico com o que é da ordem do econômico.

Encadeando esta problemática, apresento alguns trechos da carta escrita por duas professoras. Neles visualizo novos horizontes quanto a um devir resistência alojado nas suas próprias condições de existência na escola.

*Ser professora da escola A é fazer parte de um grupo que acredita no que faz, que estuda, que busca, que ensina, mas que aprende todo dia. É estar inserida numa comunidade escolar que trabalha de forma colaborativa, que tem iniciativa. Busco, nas minhas relações práticas, referências para conceituar este item, e são tantos exemplos que podem ou não estar associados ao contexto de sala de aula. Por exemplo, a construção da quadra [de esportes], que envolveu professores, aluno, pais... **A visita de estudos sobre a produção leiteira na propriedade rural de uma das famílias.** Mas também é uma construção, pois a Educação do Campo é para mim um processo no qual estou aprendendo e me construindo. (educadora especial, escola A).*

Destaco, nesta narrativa, relações que extrapolam o ambiente da sala de aula, que encontram ressonância na forma singular de relacionar-se com os conhecimentos, de construir saberes (no sentido foucaultiano), de olhar para esse outro que são os alunos da escola, em um contexto específico, e sair do mesmo. Este é o professor que se transforma no próprio exercício de falar de si, de ensinar, de olhar para suas práticas escolares e para seu contexto de trabalho, resistindo às suas próprias certezas.

Sou professora do município há 17 anos, e sempre afirmei que não saberia alfabetizar e, no entanto, hoje estou vibrando de emoção ao ouvir cada criança na descoberta da leitura, na escrita. Procuo preparar as aulas pensando nos alunos, como fazer para “encantá-los” e ajudá-los a superar suas dificuldades ou medos. Acredito que sou uma professora “braba”, tenho voz alta, às vezes uma expressão fechada, mas procuro cuidar todos os dias para que eles entendam os limites e regras sem que seja preciso uma chamada severa. Conheço a realidade de cada um e procuro “olhar” para eles com base nisso e assim “chegar” de forma efetiva e afetiva neles. (professora da turma de Chico e coordenadora pedagógica dos Anos Finais, escola A).

Uma recorrência na produção de si que aparece em outros momentos de escuta da professora me chama a atenção. Diz de um jeito único de ser, de uma subjetividade que gera um conflito pessoal, uma autocrítica sobre sua maneira de conversar, de comportar-se diante dos alunos, de expressar-se verbalmente (com palavras não convencionais para o ambiente escolar), de uma “incapacidade” ou “incompetência” para trabalhar com alunos pequenos.

Eu sempre disse que eu não seria professora dos “pequenos” porque eu sou muito gritona, falo muito alto, falo umas coisas que eles não vão entender, pelo meu jeito de ser [usa palavras como: arriava, criaredo, se lavar rindo, entre outras expressões]. (professora da turma de Chico e coordenadora pedagógica dos Anos Finais, escola A).

Eu falando muito alto, e a turma muito agitada. Foi quando eu comecei a combinar com a turma de falar mais baixo e que avisassem quando eu falava alto. Numa terça-feira [em que fica todo o dia na escola], não saí cansada da escola, e os alunos perceberam que a aula rendeu, que avançamos no conteúdo. Então, percebi que esse toque que o professor X [diretor da escola] me deu, mudou um monte

meu jeito de ser professora. Agora, eu digo nas reuniões da escola: “gente, vamos falar mais baixo porque no silêncio a coisa flui”. Quando o professor Genésio me falou isso, eu não tomei como ofensa, mas que isso me ajudou no meu jeito de ser e a melhorar aqui na escola. Eu quero ser uma professora melhor! Eu sempre trabalhei de um jeito, mas os alunos maiores são diferentes, a demanda é diferente da dos pequenos. Com os maiores, bastava um olhar, os limites eram mais estabelecidos, mas com os menores eu tive que me adaptar para chegar neles como estou chegando e ver os resultados que eu estou vendo. (professora da turma de Chico e coordenadora pedagógica dos Anos Finais, escola A).

Neste trecho, ela se refere a uma conversa que teve com o diretor da escola em que ele, com seu jeito de paizão, como ela mesmo disse, a chamou para dar-lhe um desafio: que tentasse falar mais baixo com os alunos; ele lhe contou que, no início da carreira docente, falava muito alto na sala de aula e percebia que isso deixava os alunos mais agitados. Conversando com ela após a atividade, ela comentou que foi um grande desafio, com uma mudança interior.

No âmbito dos processos de subjetivação do sujeito, consigo perceber que a professora narrava a si mesma a partir de características que, segundo seus critérios, não seriam positivas ou adequadas para o contexto escolar. Nesse exercício de olhar para si a partir do olhar do outro, ela encontrou outras formas de fazer, possibilidades de ser professora, de estar atenta aos alunos, de entrega à escola, que toma uma proporção enorme no que diz respeito ao pertencimento àquele contexto.

Identifico um tornar-se presença desta professora na escola A como uma forma de resistir à sua própria subjetividade como aquela que não estaria dentro de um “perfil”, de um estereótipo de ser professor de anos iniciais. Entendo, neste caso, que as resistências são lutas travadas em âmbito individual com efeitos em um coletivo – nas práticas escolares, com os alunos. A leitura que faço é que ela, ao mudar seus modos de estar na escola, encontrou uma brecha naquilo que havia de verdade sobre si. Empreendeu mudanças que mobilizaram um regime de verdade sobre um modo de ser professora, sobre ser só isso, e não aquilo, de só trabalhar com alunos maiores e não conseguir alfabetizar, ou só conseguir falar alto para chamar a atenção dos alunos e não conseguir expressar-se de outras maneiras, afetivas e espontâneas também – características muito presentes no seu existir –, conduzindo-se pelo controle de si mesma.

Em relação aos efeitos que isto tudo produziu no contexto escolar, ela conclui:

Conseguimos uma logística de aula em que as coisas estão fluindo. (Professora da turma de Chico e coordenadora pedagógica dos Anos Finais, escola A).

Compreendo ser importante esse cuidado com o outro que vi nas relações da escola. O outro importa, assim como suas formas de vida, de existir. Sobre a relação com os alunos e esse olhar atento ao singular, destaco:

*Eu sempre fui organizando minha busca de acordo com a demanda que eu tinha. Mesmo tendo um aluno surdo anteriormente, eu não tive essa demanda de ir atrás da Libras. Até fiz um curso pela Secretaria de Educação, que foi um curso básico de 40 horas de Libras, e tive o intermediário, mas eu nunca precisei de Libras. Acabou que eu precisei de espaço no meu HD de memória e, **como Libras nunca teve uma função real de comunicação pra mim, acabei esquecendo muita coisa. Agora, alguns sinais, eu vou retomando, quando eu entro em contato, eu digo: esse eu já tinha. Estava guardadinho na memória, mas veio pra memória ativa.***

*No início do ano, surge a possibilidade de ter uma estagiária da surdez, e ela vem desenvolver esse trabalho, que parcialmente ela desenvolve no SAF e conosco. Ela tem um contato prévio com o Chico e, a partir do que ela vai inserindo lá [sala de aula], nós vamos organizando, tanto o atendimento educacional especializado em sala de recursos quanto o atendimento educacional especializado em sala de aula, pra poder reforçar os sinais com ele, pra poder trabalhar não só aqui na sala de recursos, mas também inserir em sala de aula. Porque, da mesma forma que foi comigo, que a Libras não teve uma função comunicativa, que não se torne isso para o Chico. **Que ele possa ter uma função comunicativa com a Libras, com os colegas, com os professores, e não somente no contexto da sala de recursos.** (Educadora especial de Chico, escola A).*

Esta narrativa surge no contexto da atividade da “*pasta escolar*”. Ao falar dos materiais que trazia consigo e utilizava para planejar as aulas, a educadora especial evidenciou um elemento importante para a discussão da diferença linguística. Quando ela confrontou a funcionalidade da Libras para ela, quando não teve necessidade de usá-la, e a preocupação que sua utilização não se reduzisse aos atendimentos na sala de recursos, houve uma preocupação com esse sujeito da diferença, o aluno surdo/deficiente auditivo.

Resistindo a um pensamento que ela mesma pontuou em uma narrativa anterior, de que o trabalho desenvolvido no AEE se fragilizava quando pensado de forma isolada, apenas como atendimento do aluno na sala de recursos, ela posicionou o uso da língua brasileira de sinais além do encontro educadora especial - estagiária da surdez - aluno. Ela ressaltou o caráter comunicativo por meio da língua de sinais e seu uso irrestrito nos diferentes contextos da escola e pelos diferentes sujeitos escolares.

Como pontuam as autoras Moraes e Martins (2020) sobre as recomendações no âmbito de um modelo educacional inclusivo para surdos em que sua educação linguística se vê atrelada ao Atendimento Educacional Especializado de maneira fragmentada, é preciso opor-se e ser resistência:

Acontece o que se pode chamar de “burocratização” da língua de sinais, já que ela é determinada para uso e aprendizado em momentos específicos. Não se viabiliza a interação em uso cotidiano da língua, o que dificulta sua aquisição tal qual nos processos que ocorrem com falantes de línguas orais. (MORAIS; MARTINS, 2020, p. 8, grifo das autoras).

Em uma perspectiva de ensino bilíngue, essa condição de uso da Libras apenas para fins de comunicação não se sustenta, tendo em vista que no processo de escolarização do aluno surdo ela assume o papel de primeira língua. O que destaco aqui e nas práticas de ensino observadas junto com a educadora especial da escola A é seu entendimento da importância da língua de sinais no processo de alfabetização de Chico, que, mesmo ainda com pouca aquisição linguística, consegue valer-se dos sinais aprendidos e dos recursos visuais disponíveis na sala de aula e de recursos. Percebi essa preocupação e esse empenho de parte da educadora especial e da professora da sala de aula para que a Libras tivesse sentido no fazer pedagógico em que Chico estava inserido.

Na real, o que eu faço de diferente com o Chico é o que estou tentando trazer, é o que eu sei, o que a gente aprende de Libras junto e o contato direto com ele. Eu estou trabalhando com trechos da história da Cesta da Dona Maricota, trabalhando com as letras em ordem alfabética. Mas com Chico eu faço diferente, adapto a ele a atividade que vou trabalhar; para ele e outros que estão em níveis anteriores - silábico e pré-silábico. (Professora de Chico, escola A)

A professora segue falando com esse olhar comprometido em relação aos alunos e às suas singularidades:

*Então, vou organizando com eles o que podem ou não. Às vezes, tem atividade específica para cada um, mas às vezes eu uso a mesma atividade, mas de acordo com cada um. **Porque eu também penso que, se eu fosse uma criança em que [algo] está sendo trabalhado de forma diferente, eu também iria querer trabalhar igual aos outros. Tem coisas que são de cada um e coisas que são de todos. Mas, quando é de todos, é a mesma folhinha, mas eu vou aí e digo “faz desse jeito”.** (Professora de Chico, escola A).*

Na atenção ao processo de ensino e aprendizagem – seleção dos materiais didáticos, troca de ideias entre a educadora especial e os professores das turmas da escola onde há alunos com deficiência incluídos, cuidado com o ritmo dos alunos e seus sentimentos, o que eles trazem para a sala de aula de seu contexto familiar, do seu jeito de ser –, percebo uma brecha que busca a imposição diante de uma captura escolar pela lógica da homogeneização, do ensino sem um rosto, sem um corpo único, sem afeto, do resultado pelo resultado.

Selecionei trechos em que posso compartilhar algumas dessas percepções para dar a entender as possibilidades de resistência, mesmo na incapacidade de não encapsular as experiências escolares em suas totalidades.

***Eu gosto muito de destacar a responsabilidade da família com ele [Chico].** Eu acredito que, se fosse uma família que não se dedicasse, ele estaria numa situação bem mais complicada, vamos dizer assim, de adaptação, de aprendizagem. A mãe, o que tu envias de temas, ela o ajuda a fazer, não faz por ele. Eu acho isso muito importante. O que tu solicitas, ela prontamente busca fazer. **Acho essa disponibilidade deles em assessorar o Chico, estar sempre ali buscando, ela vai aos atendimentos [se referindo à fonoaudióloga], ela não é de faltar. Na aula, ele está sempre na aula e sempre com todos os temas prontos. Com o caderninho que tem que ser, com tudo organizado. Eu acho isso muito importante porque, se não tivesse esse olhar, nós não teríamos o Chico que a gente tem hoje.** (Professora de Chico, escola A).*

É vivenciar que nossa escola está caminhando neste processo de entendimento do Chico como um aluno de um contexto mais amplo, de relações mais abrangentes, e isto vai consolidando a cada dia novos direcionamentos das nossas práticas. (Educadora especial de Chico, escola A).

Além da atuação das professoras, saliento o papel da família no processo de inclusão, na produção das experiências escolares dos filhos, no desejo de pertencimento no cenário escolar para os seus. É uma condução de vidas que envolve sujeitos, formas de existências, de estar no mundo, de trazer o mundo para a escola e de compartilhá-lo com todos que ali habitam. Se levarmos em conta pelo menos parte disso, escolheremos outras maneiras de condução, com possíveis (mínimas) resistências frente ao modo de vida da sociedade contemporânea.

A narrativa que segue expõe, por exemplo, a ideia de cuidado com o aluno Zé, abarcando, a meu ver, a responsabilidade pedagógica de alguém que tem muito a dizer, alguém cujas práticas não podem ser silenciadas – o professor:

*A mãe esteve na escola só em fevereiro deste ano (2020) para pegar o boletim e saber que ele estava reprovado. Ela não comparecia aos chamados e convocações da escola. Ela falou que pensava em tirá-lo da escola, porque era muito longe, e que o colocaria na escola X [escola que ele frequentava anteriormente]. Nós falamos pra ela que ele já tinha estado na escola X e quando ele voltou pra nós [escola atual], ele voltou bem diferente, quietão, na dele. **Porque antes, ele não era assim, foi quando ele voltou de lá.** A escola explicou: **aqui nós temos um olhar específico pra ele, ele se dá bem conosco, a gente se preocupava com ele, que ela [a mãe] pensasse bem se ia trocá-lo de escola, que a gente não gostaria que ele trocasse de escola, que nós gostávamos muito dele.** Ele voltou para a escola, e nós falamos tudo aquilo que durante o ano nós tentamos falar e ela não foi, nós falamos aquele dia. Ela entendeu, não fez a transferência, e ele voltou às aulas. (Coordenadora dos Anos Finais, escola A).*

Essa preocupação da escola e dos professores com os alunos, em especial, nesta narrativa, com o aluno Zé, principalmente tendo em vista sua mudança de atitude –

agora mais calado, com dificuldades de relacionar-se com os colegas –, é motivo de reconhecimento pelas famílias.

É muito bom ter o Chico na escola e saber que os professores se interessam com ele e os coleguinhas se empenham com ele e estudar juntos o sinais de libras e aprenderem também é bom saber que ele está aprendendo as vogais e as letras número como qualquer outro aluno normal. (Mãe de Chico, escola A).

Volto aos meus diários de pesquisadora e encontro uma discussão, transcrita por mim, de uma *live* realizada pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)⁶⁵, no dia 13/05/2020, com a participação de Walter Kohan e mediação de Maura Corcini Lopes. Sob o título “*Tempo para pensar: a educação entre a vida e a morte*”, uma parte, em especial, considero extremamente importante reproduzir como dispositivo de discussão sobre a escola diante do cenário de pandemia em que estamos vivendo.

Kohan chama-nos a pensar sobre o lugar que a escola ocupa em nossas vidas, na vida de crianças e jovens, professores, pais, comunidade escolar em geral, e possibilita problematizar o que é da escola, o que se normatizou ser do escolar e que hoje (2020) é condição de possibilidade para defender a escola e o que nela acontece.

Onde se alocam todos os cuidados, o olhar atencioso, o contato com o diferente de mim, a troca com o outro, o aprender com a diferença, se não há, neste momento, o espaço físico da escola, que se fecha para viver um tempo que só a escola permite? Presenciamos uma suspensão da escola para os fins – pelo menos no sentido grego de tempo livre – para os quais foi criada. Acredito que, se perguntássemos por que íamos à escola antes da pandemia, ou o que fazíamos lá que não fazemos estando em casa, já teríamos bons elementos e argumentos para a defesa da educação escolar.

A escola (a partir da etimologia grega) não está ligada a aprendizagem, mas a tempo livre. As escolas não surgiram como espaços para aprender. Não é necessária uma escola para aprender, mas a escola para ter uma experiência do tempo que não se poderia ter se não fosse na escola. No mundo do trabalho, da família, da cultura, o tempo precisa ser respondido, produtivo, no tempo que se vive (um salário pelo trabalho, por exemplo). A escola é um

⁶⁵ Projeto “*Live ANPEd Presente na Quarentena*”.

espaço protegido, privilegiado, diferenciado, e não há outro igual socialmente para que se possa literalmente “perder tempo”. Para fazer coisas como ler, estudar, pensar, perguntar, que têm valor em si mesmas, e não pelo que produzem. Suspender o mundo que está fora da escola e colocar este mundo em questão. (KOHAN, 2020, *Live*).

A potência da escola está em tudo isso que Kohan sinaliza. Existem coisas que apenas o tempo escolar, vivido na escola, nos possibilita, e entendo que ele constitui modos de ser sujeitos, alunos, modos de ser alunos surdos/deficientes auditivos na contemporaneidade. Esse espaço privilegiado de experiências que se produzem no estar na escola não encontra eco em nossos lares. Aquelas brechas, as fugas e microrresistências diárias que são mobilizadas pelo desejo de fazer diferente, de tornar mais leve, com mais afetividade e menos produtividade, enfraquecem fora da escola, para não dizer que são inviáveis.

Assim, o que observei de potente nas práticas dos professores na escola A, por exemplo, fragiliza-se neste tempo do distanciamento, em que o aluno com deficiência talvez fique ainda mais atrás, mais à margem do que os outros alunos (não deficientes), por já se encontrar em dificuldades devido às condições remotas das atividades e de relação pessoal. O que há de certeza nas incertezas atuais é que muitos ficam para trás nestas condições de precarização da educação.

Em minhas observações, sinalizo professores e gestores que, independentemente da condição da deficiência do aluno, criam estratégias e caminhos de acesso no que é possível. As escolas, por sua vez, têm movimentos próprios no processo de inclusão, operando nas resistências pela via do existir e fazer diferente.

Recupero uma narrativa já compartilhada neste capítulo, que diz do afeto como ponto comum de contato, assim como outras narrativas que envolvem os sujeitos da pesquisa, as quais remetem a modos particulares de estabelecer vínculos, que marcam a escola, os sujeitos e as práticas escolares.

Eu sempre fui muito de tocar, porque sou muito do trabalho de que se tu tocas, se tens uma relação afetiva, tu aprendes muito, tu ajudas a aprender, né. (Professora de Chico, escola A).

No ano passado, estava bem ruim pra ela [referindo-se à professora de Chico], ela atendia duas turmas (...). Ela é muito querida, eu adoro ela, muito boa professora, bah! Ela se interessa, a gente vê.
(Mãe de Chico, escola A)

A professora X é tipo uma mãe pra mim, eu falo todos os segredos pra ela, ela diz “calma, vai dar tudo certo”.

A professora Y. (educadora especial) gosto muito dela, é legal. [AEE é um lugar onde ela gosta de estar].

Tipo a Z. [outra professora], é legal porque me empresta o celular dela para eu jogar.

A professora fulana [orientadora educacional], eu gosto dela, ela é bem legal.

A professora S. era como uma mãe pra mim, a mãe do coração pra mim, eu amo ela, quando ela avisou que ia sair do colégio, eu comecei chorar, ela começou a chorar também. (Mônica, aluna da escola B).

Ressalto a última narrativa, que é da aluna Mônica, da escola B. Até o momento, neste espaço de dar visibilidade à produção de experiências escolares que nomeio como um devir resistência na escola, a centralidade se deu no contexto da escola do campo e seus sujeitos. Isso porque entendi que falar da escola B, da aluna Mônica e do contexto escolar em que se encontra inserida adentra em outra via de discussão. Leio, a partir do conjunto de dados produzidos ali, que a possibilidade de fazer de outras formas, de escapar ao mesmo, tratava de posicionar a própria aluna como vetor de resistência.

Aquilo que nomeei como possibilidades de dizer de um “Eu na escola: a arte de produzir desenhos, conversas e subjetividades”, que contemplasse o modo de ser Mônica, soava para mim como uma forma encontrada pela aluna para opor-se e impor-se na constituição que foi sendo produzida e consumida sobre ela na escola. Mas como operaria essa forma de resistência de Mônica?

Observo que, na narrativa em destaque acima, foi o único momento, ou melhor, foi a única atividade em que ela acentuou positividade na relação com a escola e, em particular, com algumas professoras. Nas demais atividades, conversas e observações no cotidiano da escola, Mônica faz questão de apresentar-se como um corpo resistência. Em contraponto, as atitudes entendidas pelos sujeitos da escola como uma conduta desobediente, não adequada, a insistência em permanecer na sala de recursos,

recusas em ficar na sala de aula, compreendi como um modo de constituição que quer reagir a uma maneira fixa de condução de suas condutas e mostrar, talvez, uma visibilidade dentro da sua invisibilidade escolar.

Nesse sentido, não quero negar nem desconsiderar uma conduta às vezes um tanto rebelde da aluna, o que vejo como algo também ligado às experiências da fase da adolescência quanto à autoafirmação no grupo, à conquista de um espaço na escola, em sala de aula, com os colegas. Da mesma forma, não desejo abandonar a lógica da condução dos sujeitos escolares pelo viés da disciplina dos corpos, do governo da vida na relação de exercício do poder com a manifestação de um regime de verdade sobre como ser aluno (um modelo de ser sujeito na escola).

Considerando, em Foucault (2011, p. 77), que “um regime de verdade é aquilo que determina as obrigações dos indivíduos quanto ao procedimento de manifestação do verdadeiro”, o que segue no excerto mostra o caráter de captura da aluna por um conjunto de verdades sobre ela, limitando a criação de novos fluxos e possibilidades de condução:

Sim, a gente observa, porque ela tenta se integrar. Tem um grupo de alunos que são atendidos na sala do AEE, ela se sente muito bem com eles, no recreio procura ficar com eles. (...) Ela é assim, bem dada, vamos dizer. Ela nunca se isolou, nunca foi de se isolar, porque ela tem parentes na escola, eu já vi várias vezes ela ficando junto com a prima, ou com esses colegas da sala de educação especial. Ela nunca foi de se isolar, [é] bastante popular até. Ela é bem querida, eu gosto dela. Ela é figura conhecida na escola, “sempre em evidência”, de precisar trocá-la de turma. Ela iniciou este ano em uma turma, e precisamos trocar para outra. (Orientadora educacional, escola B).

Portanto, as subjetividades surdas/deficientes auditivas e, em específico, o modo como Mônica se percebe e é percebida têm a ver com as experiências produzidas no encontro com os outros da/na escola – colegas, professores. Um sujeito que está sujeito a diferentes encontros, de várias ordens: na convivência com os colegas; na realização de atividades; na relação com o professor; no estabelecimento de vínculos e conflitos; no jeito de portar-se frente ao espaço escolar; na relação consigo mesmo. São acontecimentos que se dão na lógica da sujeição; modos de ser e de estar que não acontecem de maneira solitária, sem a presença de outras pessoas.

Para isso, vale lembrar certa responsabilidade que nós, como educadores, temos com a subjetividade de nossos alunos, conforme Biesta (2013) menciona. Aqui, por mais que pareça por vezes impossível, na lógica da sociedade forjada pelos princípios da competitividade, da produtividade e da aprendizagem permanente, pensar a educação escolarizada com um olhar para o diferente, na diferença que não se repete, do singular que habita em cada um, há de se acreditar no ser educador responsável por aquilo que faz de seu ofício. A responsabilidade primeira seria, mesmo que limitada, compreender e partir da ideia de que ensinar é dar alguma coisa a alguém e de que não teremos total controle nem da coisa, nem do alguém.

Nessa esteira de pensamento, o modo de ser Mônica encontra, em alguns momentos, maneiras de resistir e produzir pontos de fuga, respondendo a práticas que buscam sua captura. São práticas fundadas em discursos essencialistas, que apuram um modelo otimizado de sujeito para preencher um catálogo que diz como ser aluno da inclusão, como ser aluno com deficiência.

Ensino no contraturno é uma coisa em que a gente está abrindo um precedente para ser atendida, tendo um privilégio de acordo com o que a escola tem pra te oferecer. Se tu não obedeceres às regras de como está organizado este atendimento, quem vai perder o atendimento neste turno vai ser tu. Tu vais ter que começar a vir no contraturno pra ser atendida. (Diretora, escola B).

Aqui atento para esta fala que a diretora teve com Mônica sobre seu atendimento na sala de recursos. Consigo identificar uma linha de fuga de mão dupla, tanto por parte da aluna quanto por parte da diretora: da gestora, por flexibilizar o horário do AEE da aluna na sala de recursos; da aluna, por não seguir as orientações de horário para este atendimento, insistindo em permanecer por muito tempo no AEE e ausente da sala de aula.

Se considerarmos o documento das Diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica (2008, p. 4), “o AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização”. Assim, quando a diretora ressalta que “está abrindo um precedente”

em relação ao que versa a legislação para as atividades de Mônica na sala de recursos, mantendo-as no mesmo turno de seu período de aula na sala comum, visualizo uma brecha da parte da gestora na manutenção de práticas escolares que atendam às demandas da aluna.

A razão para isso seriam, principalmente, as dificuldades de Mônica em estar na escola no turno inverso, já que ela não se desloca para a escola sozinha (mesmo morando perto, a mãe não permite), necessitando que alguém a acompanhe ou que haja o transporte escolar neste horário, o que não acontece. Desse modo, o atendimento dela na sala de recursos fica condicionado à sua presença no mesmo turno das aulas na sala comum.

Em concomitância com esse fazer diferente por parte dos gestores, como “um privilégio de acordo com o que a escola tem pra te oferecer”, Mônica também encontra no AEE seu espaço de fuga. Gostaria de reproduzir algumas de minhas impressões frente a isto, as quais já foram mencionadas neste mesmo capítulo: noção de pertencimento, de sentir-se parte daquele lugar, de bem-estar, de dar-se a ver, dar visibilidade ao ser humano que é, antes de ser a aluna surda/deficiente auditiva que está sempre em evidência. Parece-me que insistir em ausentar-se da sala de aula e permanecer na sala de recursos, mesmo fora de seu horário de atividades, é um devir resistência, é o lugar de escuta que ela encontra dentro de um conjunto de discursos recorrentes sobre si que lhe impossibilitam outras experiências e relações escolares. Portanto, nestas experiências escolares, que envolvem tanto alunos quanto professores e toda a escola, compreendo modos de ser aluno surdo/deficiente auditivo operando em pequenas atitudes, na forma de ensinar, na escolha das palavras dirigidas aos alunos, no olhar para a singularidade, para um silêncio insistente, para uma ausência recorrente, escutas do que se passa no território escolar.

Não carrego pretensão de totalidade, nem desejo que assim o faça quem ler esta Tese, em relação às experiências e aos modos de ser e estar na escola regular a partir dos dois cenários específicos que acompanhei. Entretanto, sem dúvida, considero-os extremamente importantes na potência de pensar a escola, de reconhecer o que nela se faz e de dar a ver as possibilidades de criar formas diferentes de estabelecer relações,

de comunicar as coisas do mundo, de preencher a escola e os sujeitos de vida, de sentimentos.

Ao estar nas duas escolas e com os sujeitos da pesquisa, pude viver intensamente o processo de observação, de escuta, de reaproximação com o “chão” da escola, com o que pulsa ali, diferentemente de outros espaços que possam ser considerados de aprendizagem. Experiências escolares que conduzem vidas, que constituem subjetividades, modos contemporâneos de viver a escola, de viver a inclusão, de viver a inclusão de surdos/deficientes auditivos. Em ambos os espaços educacionais, pude avistar possibilidades de resistir, de encontrar caminhos outros. Mesmo reconhecendo a racionalidade neoliberal em que a escola e a educação estão assentadas, vejo espaço para pequenos movimentos de fuga, práticas que tornem mais viáveis as experiências de amor à escola e aos sujeitos da escola, no sentido de empatia e de respeito com o outro.

São experiências escolares que tanto a escola A quanto a escola B foram produzindo em uma ordem do estar aberto, sensível, responsável, para perceber os movimentos que acontecem nos seus contextos, com seus alunos, com os alunos surdos/deficientes auditivos. A imersão em ambas possibilitou entender e identificar na relação com o outro, deficiente ou não, práticas que extrapolam as demandas de estratégias pedagógicas, de flexibilização do currículo, de utilização de uma língua diferente da língua oral (no caso desta pesquisa, a Libras), de disponibilização do Atendimento Educacional Especial.

Consegui compreender, nas relações e práticas pedagógicas, que é possível encontrar modos de estar e fazer na escola mais próximos do que Biesta (2013) considera um tornar-se presença, tendo em conta os diferentes inícios dos sujeitos que ali chegam. Em espaços potentes e momentos às vezes bem pontuais, percebi conduções mais generosas em relação a si mesmo e ao outro, especialmente entre professor e aluno, ou seja, condutas mais humanizadas, mais afetivas, que despertam um ambiente mais leve para os processos de ensino e aprendizagem. Percebi momentos de escuta do aluno e de sua família, e, quando não havia palavras, houve observação, olhar atencioso para as atitudes, preocupação com modos de ser e estar na

escola que não passavam despercebidos e geravam preocupação entre a comunidade escolar.

Assim, a educação, a educação escolar, a partir destes dois contextos, mostrou-me uma escola com muros que necessita fechar-se em seu tempo para perceber-se, para usar de seu tempo livre para as coisas do escolar, para dar atenção aos recém-chegados, nesta atitude “de responsabilidade pela vinda de seres únicos, singulares ao mundo” (BIESTA, 2013, p. 152).

NOTAS CONCLUSIVAS

RESGATANDO O PERCURSO E CONSTRUINDO PONTES POSSÍVEIS

Ao finalizar o capítulo anterior, considerando-o como uma análise em tom conclusivo, penso: o que ainda cabe dizer nesta seção?! Sinto que as palavras se esgotam, que tudo já foi dito, tudo no sentido de *tudo que foi possível fazer e dizer nesta/desta pesquisa*. Mas é necessário um ponto final para dar um fechamento “oficial” ao trabalho, sem que para isso se acabem as possibilidades de discussão – ao contrário, muito provavelmente, outras mais surgirão a partir desta Tese.

Entre vários aspectos que podem ser resgatados – dos conceitos, das ideias centrais, das sensações, dos sentimentos –, há uma palavra que quero retomar: *experiência*. Ela ganhou destaque, tomou vida, acionou memórias em mim, produziu saberes neste trabalho, foi o dispositivo que mobilizou uma mudança de rumo na pesquisa e gerou encantamento pelo que consegui ver na escola e produzir com ela e sobre ela. Retomo Larrosa, na sua obra *Tremores* (2016, p. 43), para referir-me à experiência como “um modo mais preciso perto da palavra existência. A experiência seria habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço com outros”.

No existir das escolas e dos alunos surdos/deficientes auditivos que nelas encontrei, também (re)descobri a potência da vida que movimenta o contexto escolar, existências que geram sentidos e modos de vida, que produzem subjetividades. No desejo de descrever minuciosamente e dar a ver os pormenores de cada passo deste trabalho, por vezes, transito na contrariedade da noção de experiência como a nomeação do singular, dos acontecimentos possíveis com o sujeito na escola, com seus pares e consigo mesmo, sem a pretensão de antecipar fatos e/ou capturar aquilo que se observa.

Sobre o que ainda pode e deve ser dito, um primeiro ponto importante encontra-se no título da Tese: **A ESCOLA REGULAR CONTEMPORÂNEA E O ALUNO SURDO/DEFICIENTE AUDITIVO: DOS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO PARA AS SINGULARIDADES PRODUZIDAS NO CONTEXTO DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES**. Nele escolho dar ênfase à escola, e esta intenção está marcada pela necessidade de potencializar outras possibilidades no fazer pedagógico que não se reduzam à lógica escola-empresa. Considerando o cenário contemporâneo,

em que a escola e a educação escolar se encontram fragilizadas, muitas vezes tirando de cena a importância do professor e as relações humanas estabelecidas ali, em detrimento de um aprender mais flexível, que aconteceria em qualquer lugar e até mesmo por conta do próprio sujeito, sem a presença do professor, torna-se uma pauta urgente dar visibilidade para a escola, seus sujeitos e o que nela é potente.

Um segundo ponto refere-se à produção da tese em questão ou, mais objetivamente, sua formulação. Na articulação entre escola regular, alunos surdos/deficientes auditivos e experiências escolares, compreendo que existem processos de subjetivação produzidos nas singularidades das escolas pesquisadas e de seus alunos. A escola contemporânea, atrelada a um modo de vida de racionalidade neoliberal, em que os processos pedagógicos e de relações com o outro são conduzidos por investimentos em uma aprendizagem ao longo da vida, em acúmulo de conhecimentos e de produtividades individuais, identifico outras formas possíveis de condução das práticas e relações com os sujeitos. Assim, entendo que esses são os argumentos, as condições de possibilidades para defender a seguinte tese: **nas experiências escolares de/com alunos surdos/deficientes auditivos que atentam para um olhar mais sensível às suas singularidades, a partir de práticas pedagógicas que envolvam mais empatia e o respeito com o outro, identifico possibilidades de resistência à educação escolar conteudista que conduz à produção de sujeitos máquinas de aprender e ser.**

Considero esses dois pontos como um novo quadro, um quadro de memórias de tudo que fez sentido e foi vivido. Escolher o título e formular a tese de maneira concisa é sinal de fechamento, é arranjo final de obra. A partir desses dois destaques, faço um breve resgate e lembro-me das primeiras linhas escritas para o Projeto de Tese, do caminho de idas e voltas, avanços e recuos na busca pelas escolas e alunos incluídos, dos trâmites para a entrada no campo de pesquisa, até a intensa fase de estar nas escolas, das transcrições dos dados e da escrita final neste último semestre.

Tratou-se de produzir quadros e construir pontes. Quadros que emolduraram cenas muito particulares e experiências únicas de estar nas escolas, acompanhar alunos, conhecer contextos, entender significados e produzir verdades. Pontes entre pesquisadora e seu texto, entre pesquisadora e lugar de pesquisa, entre universidade

e escola, entre escola de conhecimentos e escola de sentidos, entre a escola que é e a escola que resiste. Não leio pontes como lugar do binário, de extremidades opostas; ao contrário, ao cruzar-se a ponte de um lado a outro, não se deixa para trás o caminho ou o lado pelo qual se passou. Ele é condição de possibilidade para olhar à frente e visualizar o outro lado, aonde queremos chegar: como nesta Tese, quis lançar a aprendizagem ao longo da vida como um lado da ponte (que não será esquecido), o que se torna potente para avançar ao outro ponto: a escola de outros modos, das experiências escolares.

Encerro esta proposição lembrando-me das palavras de Carol, minha amiga e colega de Doutorado, que foram bálsamo para meu coração desassossegado de pesquisadora, que busca pela finitude dos processos. Assim me disse: “Talvez seja bom meditar sobre tudo que viveste para chegar à tese, e não exatamente contar em detalhes para os outros. É a tua condição de pesquisa”. Mesmo acreditando que pude contar muitas coisas, outras tantas ficarão só em minhas memórias – belas e intensas memórias.

NOTAS PARA REGISTRAR... DIAS PARA NÃO ESQUECER

Não poderia finalizar esta Tese sem falar do momento atípico, causador de apreensão e muito particular em que ela foi escrita. Por conta do isolamento social devido à pandemia do novo coronavírus, a reta final e mais densa da produção do trabalho ocorreu em meio a um turbilhão de emoções, uma verdadeira montanha russa de sentimentos. Guardadas as devidas proporções de ansiedade e expectativa que de praxe já acompanham quem está na fase de término de um doutorado ou de outro trabalho desta ordem, houve este acréscimo surpreendente de fatos, humores e altos e baixos cotidianos com que tive que lidar.

Aqui, muito mais que a necessidade da aluna do Doutorado, trazer esta parte como fonte de registro de um momento único foi um desejo da Camila ser humano, mãe, esposa, filha, irmã, amiga que é, que absorve muitas coisas, que se preocupa em demasia e vive intensamente o que está fazendo, às vezes até a exaustão emocional. Como uma forma de análise do que para mim foi viver uma escrita em tempos de isolamento, quero compartilhar e guardar essas memórias com carinho e prazer de alguém que, no ato mesmo de escrever estas linhas, já está encerrando um ciclo.

Nos primeiros dias, permaneci em meu apartamento com meu filho e meu marido. Precisei adaptar meus horários de estudo, concentração e escrita a esta nova rotina da casa: um filho de cinco anos (quase seis) sem escola, brincando à minha volta. Às vezes, compartilhávamos a mesma mesa - enquanto eu escrevia, ele desenhava, e a atenção era dividida. Afazeres domésticos por vezes me distraíam, como uma fuga entre as louças e roupas para lavar. Ainda neste período em que todos nós estávamos nos adaptando, meu marido também permaneceu em casa e foi fundamental para que eu pudesse manter uma produção diária, mesmo que mínima, da Tese. Assumiu as tarefas da casa, foi a companhia das brincadeiras para o Bernardo e, principalmente, minha segurança. Ele sempre foi, mas especialmente neste período em que me sentia mais ansiosa e angustiada, ele esteve presente e foi meu apoio emocional.

No dia 14 de abril, recebi da minha amiga Eliana Menezes um texto que quero compartilhar com vocês. Se não for academicamente apropriado seu uso neste trabalho, julgo que humanamente ele é apropriadíssimo e tem efeitos. Quem escreve esta Tese

não é uma máquina; trata-se de alguém com rosto, corpo, sentimentos, que chegou até aqui ancorada em livros e leituras, e movida pelos afetos e pela fé.

Há inúmeros mestrandos e doutorandos cujas escritas iniciaram num mundo onde era possível estar com os amigos, os amores, a família ou estar sem eles se desejassem; em que era possível deixar quieto o texto que "não anda" e andar até o cinema, até o bar pra tomar uma cerveja ou café, mudar de ares; em que era possível se preocupar apenas se o texto ficaria bom, se a bolsa não seria cortada, se o orientador leria e aprovaria - preocupações já bastante desgastantes por si mesmas. Destes, muitos estão fora de suas cidades, de seus estados de origem, outros enfrentam os acontecimentos da vida (nascimentos, mortes, separações, paixões que chegam). Muitos já se percebiam bastante sozinhos em sua aventura e já bastante acompanhados da inquietação, da expectativa e da ocasional alegria que como uma nuvem envolve aquele que cria algo. Hoje, todos eles vivem, como os demais, neste mundo tomado por notícias que exacerbam e irritam a sensibilidade. E como os demais são demandados a reinventar o cotidiano, a gestualidade, a maneira de se mover em poucos metros quadrados, o horizonte onde a vista possa descansar e o pensamento possa correr. Fazer a vida acontecer. Alguns enfrentam o adoecimento de seus orientadores, a desorganização dos programas de pós, a burocracia inexplicável das universidades, a saudade de casa, a distância da família, ou sua presença avessa ao isolamento, o medo. Enfrentam ainda o fato de que irmãos e irmãs ou pais e mães são do chamado "grupo de risco" ou são trabalhadores da saúde, ou comerciantes cujos negócios começam a sofrer os efeitos da quarentena, ou são adeptos do discurso bolsonarista. Alguns têm filhos pequenos, são mães e pais solteiros com tudo e mais um pouco por fazer. Em meio ao pandemônio e à pandemia, para muitos, o prazo de suas dissertações e teses é a única coisa que não mudou. Então escrevem como passam álcool gel nas mãos: para sobreviver ao prazo e a tudo o mais que possa acontecer. Sem que se perceba, o misterioso espaço da escrita vai sendo pouco a pouco sequestrado pela sobrevivência, e o mais alto grau de liberdade que ele reivindica como absolutamente necessário para sua pulsação vital se reduz até coincidir com as dimensões do cômodo onde se escreve. Aos poucos, o pensamento e a escrita já quase não se movem mais. Tudo para. No entanto, essa parada, que parece mortal, é absolutamente vital. Uma espécie de aviso de que é preciso reinventar as condições que tornam a escrita possível, porque é preciso escrever neste mundo, em relação com ele, e não para se proteger dele. A escrita não é indiferente ao meio, não se escreve "apesar de tudo", mas imerso no meio e com tudo que dele se possa extrair. Fazer

isso é, muitas vezes, abandonar uma ideia que se tinha, qdo se começou, do que seja uma dissertação, uma tese, fazer pesquisa. É abandonar critérios que neste mundo já não fazem sentido. É literalmente desistir de ficar batendo a cabeça numa frase, num parágrafo que não se move. O que fazer então? Como por essa "bagaça" em movimento? Experimente abandonar o lugar habitual onde escrevia até então. Mova-se pela casa e busque o absolutamente necessário para se sentir tranquilo: pode ser uma rede no quintal, uma cadeira de praia na área de serviço, o chão da sala, a cozinha a meia noite. Abra espaço no espaço. Ali, abandone o celular, escute música ou observe a vista. Durma ou se deixe ficar apenas. Frequente o lugar com um chá ou um café, depois com um caderno e um lápis. Deixe o pensamento divagar. Se desejar, anote o que lhe chega como quem anota notícias vindas de longe. Não faça força. Nesse lugar, nada precisa ser feito, ou dito ou escrito. Nele, pode-se fazer, dizer e escrever o que tiver vontade. Se houver vontade. Mas e a dissertação e a tese? Elas serão escritas, sem dúvida, mas de outra maneira. Uma maneira que, como tudo que é vivo, precisa encontrar o lugar, a ocasião e o tempo para nascer. Mas e o prazo? Ele permanece lá assegurando que não se ficará para sempre nesse embate, que outras coisas poderão começar. E se não se conseguir escrever tudo o que queria? Ninguém consegue fazer isso. O que dá pra fazer é tentar, ir o mais longe que se pode, falhar é tão necessário quanto respirar. E se nunca mais se tiver vontade de escrever sobre o que escrevia? Vc escreverá sobre o que tiver vontade, e a vontade produzirá a vizinhança entre o que havia e o que há. Mas não é arriscado apostar na vontade? As crianças fazem isso. Essa é a nossa chance. (Autoria de Ana Godoy).

Na inconstância dos dias, com força, vontade e, às vezes, desânimo e medo de não conseguir, fui inventando molduras para a escrita. Alguns dias sentada à mesa da cozinha, aproveitando um vento gostoso que ali circulava e que amenizava dias bem quentes em março. Neste período, a Apresentação da Tese tomou forma. No contraste da paisagem, em outras duas semanas tive o verde do campo, o barulho de pássaros, o mugido de vacas e uma mesa com uma orquídea florida pra enfeitar minhas páginas escritas. Fui procurar um respiro, uma nova motivação, uma moldura diferente para a escrita na casa dos meus pais e meus sogros no interior. Foram dias em que pude alternar a produção de algumas páginas e a contemplação do pôr-do-sol, que amo admirar. Ali consegui concluir mais um capítulo.

Depois, voltei para meu lar – saudades do cheiro da casa da gente. Não foi fácil engrenar; a parte emocional estava cada vez mais frágil, são muitos dias, semanas, vivendo o ritmo imposto pelo isolamento social. Mas seguimos... Mais alguns dias e mais uma parte do capítulo estava pronta.

Entre picos de motivação, dias em que me sentia muito ansiosa, a instabilidade emocional oscilava como as escritas... Dias em que rendia, outros em que apenas olhava o arquivo aberto no computador, sentava, e não fluía. E sobre arquivos abertos... Sobre um computador ininterruptamente funcionando, a não ser em tempos de raios e trovões, porque aí o desligava (risos). Todo esse tempo, de março a agosto, foram raríssimas as ocasiões em que fechei o arquivo no qual estava trabalhando. Às vezes em modo de tela aberta, às vezes apenas minimizado, mas sempre ali. Houve semana em que não escrevi sequer uma frase; principalmente quando enviava uma parte para leitura da orientadora, dava-me ao “luxo” de ficar uns dias sem escrever. Mas não fechava o arquivo, ele estava ali.

Especialmente nas semanas da escrita dos capítulos metodológico e analítico, os quais me exigiram mais energia, dedicação e atenção, a tela do computador esteve sempre aberta, no lugar exato da última frase escrita. Como me demorei mais nestes dois capítulos, todos os dias, alimentava-os de acordo com meu ânimo e humor: dias com páginas, dias com alguns parágrafos, ou então, entre uma brincadeira com meu filho e um afazer doméstico, sentava ali e escrevia uma frase ou completava um parágrafo. Isso me angustiava muito, era um sentimento de infinitude, de algo que não terminava nunca; ao mesmo tempo, fui produzindo pouco a pouco, um dia por vez, e, quando finalmente encerrei a conclusão, me dei conta de que passou. Foi sofrido e foi leve. Contraditório, mas tão verdadeiro para mim.

Neste ritmo diário, em que tive que criar minhas próprias estratégias para encontrar o tempo cronológico e o tempo emocional possíveis para produzir a Tese, outros acontecimentos interpelavam-me: a doença do meu tio/padrinho, que mexeu com nossa família; uma crise de ansiedade do meu filho, que tivemos que contornar; uma nova organização de horários de trabalho do meu marido para poder dar conta de seus compromissos e me ajudar; auxílio nos cuidados com minha sobrinha mais nova, para que minha irmã voltasse ao trabalho, o que também se tornou uma feliz

brecha, um respiro possível; dedicação de um tempo específico para o Bernardo, a fim de diminuir a falta que sentia de contato com outras crianças e amigos. Estes foram alguns entre tantos outros fatos e situações que se apresentaram de maneira mais intensa neste viver em casa 24 horas por dia.

Em um capítulo à parte, estão a internet – sempre lenta, isso quando funcionava – e o meu grande companheiro, o computador. Coitado, conseguia estar mais lento que a internet em dias de tempo ruim. À beira da sua aposentadoria, achei que não resistiria à Tese, mas aguentou forte, travando, mas firme, seus mais de 10 anos. Agora, prestes a adquirir um novo, quero lembrar que foi minha companhia mais fiel e resistente nestes quatro anos de Doutorado.

Mas nem só de angústias se vive. Todo este tempo, pude contar com uma rede de apoio emocional muito grande e preciosa. Família e amigos queridos mandavam-me mensagens, torcendo para que tivesse mais força e conseguisse escrever muitas páginas; vibrando quando encerrava mais uma parte; enviando áudios de motivação: “vai com calma”, “tu és capaz, tu consegues”, “estamos contigo”, “sê generosa contigo, não te cobres tanto”; fazendo orações para que eu recuperasse um arquivo corrompido que acabou alterando várias páginas já escritas, isso no dia em que o enviaria para a orientadora. Depois do susto, entendi que era um sinal para ter mais atenção, lembrando que todo trabalho que se preze, em algum momento, vai ter problema com o arquivo (no meu caso, consegui recuperar as páginas, que alívio!).

Por fim, fui encontrando meus caminhos, meus melhores dias, e concluí a maior parte da Tese (metodologia, análise, conclusão e todo o resto) na mesa do meu escritório-sala de brinquedo, em meio a heróis de brinquedo, Legos, Transformers, onde meu filho inventa e vive o seu mundo imaginário. Neste mesmo espaço, também pude inventar meu mundo possível de escrita, acompanhada de um pôr-do-sol visto da janela ao lado do computador, o que fiz questão de registrar várias vezes (eu, o computador e o sol) como uma memória única de uma experiência singular na minha vida – um viver doutoranda em meio a uma pandemia.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó/SC: Argos, 2009.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 173-194.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BALL, S. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. *In: Revista Educação.* Porto Alegre, v. 36, n.2, maio/ago, p. 144-155, 2013.

BAUMAN, S. **A sociedade individualizada:** vidas contadas e vidas vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BEVILACQUA, M.C.; SOUZA, D.G. **A criança com deficiência auditiva na escola:** sistema de FM. São Carlos: Editora Cubo, 2012.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. **Lei nº. 10.436 de 24 de abril de 2002.** Brasília: MEC, 2002. Dispõe sobre a oficialização da LIBRAS.

_____. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade - a escola.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial/ SEESP/MEC, 2004.

_____. **Decreto nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Brasília: MEC, 2005. Dispõe sobre a inclusão da disciplina de LIBRAS nos cursos de ensino superior.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica.** Brasília, 2008a (regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008).

_____. **Nota técnica nº 28:** Uso do Sistema de FM na escolarização de estudantes com deficiência auditiva. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Orientações para implementação da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil - 2003 a 2016**. Brasília: MEC, 2016 (Relatório).

_____. Ministério da Saúde. **Coronavírus - Covid 19**. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/>>. Acesso em: 02 jun. 2020

CAMILLO, C. R. M. **A avaliação como dispositivo pedagógico: capturas discursivas significadas no contexto da educação de surdos**. 2008. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

CARVALHO, A. F de. Pensar a função-educador: aproximações foucaultianas voltadas para a constituição de experiências de subjetividades ativas. In: **31ª Reunião Anual da Anped**, 2008, Caxambu. *Anais...*Caxambu: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2008. p. 1-17.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação no Século XXI. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasil: UNESCO, 2010. 43 p.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Segurança, território e população: curso no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

_____. **O governo de si e dos outros:** curso no Collège de France (1982-1984). São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010b. (28ª impressão).

_____. **Do governo dos vivos:** Curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos); organização de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação:** introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, S. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, R. M. H. (org.) **Cultura, poder e educação:** um debate sobre os estudos culturais em educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 213-223.

_____. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença In: GARCIA, R. L. (Org.). **Diálogos Cotidianos.** 1 ed. Petrópolis: DP et alii, 2010, v.1, p. 231-246.

_____. A educação entre o governo dos outros e o governo de si. In: RESENDE, H. de. (Org.) **Michel Foucault:** a arte neoliberal de governar e a educação. Editora Intermeios, 2018. p. 211-224.

GARCIA, M. M. A. **Pedagogias críticas e subjetivação:** uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. **Produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue.** Edital Universal 2014 – Projeto CNPq 454906/2014-5 (Relatório Final Projeto). Porto Alegre, 2018, 51p. (Texto digitado).

KOHAN, W. O.; MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. Sobre a escola que defendemos. In: LARROSA, J. **Elogio da escola** (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 161-175.

KOHAN, W. O. **Tempo para pensar:** a educação entre a vida e a morte. Live realizada no dia 13 de maio de 2020 (Live ANPEd Presente na Quarentena). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JfTxJnPw3Kk>>.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86.

_____. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____. **Elogio da escola** (org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. **Esperando não se sabe o que:** sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, J. ; RECHIA, K. **[P] de Professor.** São Carlos Pedro & João Editores, 2018.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LOCKMANN, C. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada:** estratégias da governamentalidade neoliberal. 2013. 317f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2013.

LOPES, M. C; KARNOPP, L. B; THOMA, A. S; KLEIN, M; LUNARDI-LAZZARIN, M. L; LEBEDEFF, T. B; GIORDANI, L. F. **A educação dos surdos no Rio Grande do Sul.** Edital Universal MCT/CNPQ 50/2006 (Relatório Final de Pesquisa). São Leopoldo, 2009, 261p. (Texto digitado).

LUNARDI, M.L. **A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial.** 2003. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MACHADO, F. C. **Racionalidade neoliberal e sensibilização para a inclusão escolar de deficientes.** 2015. 172f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola:** uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MENEZES, E. C. P. de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva.** 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MORAIS, M. P.; MARTINS, V. R. O. Educação bilíngue para surdos como espaço de resistência. **Pro-posições.** Campinas, v. 31, p. 01-26, 2020.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In:* MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p.23-45.

RANCIÈRE, J. Escola, produção, igualdade, 1988. Tradução Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral. **Pro-posições**. Campinas, v. 29, n. 3 (88), p. 669-686, set./dez. 2018.

SAURA, G. Neoliberalismo como discurso. La evaluación en educación entre tecnologías políticas neoliberales y la nueva filantropía. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**. n. 47, 2016, p. 11-30.

SIMONS, M; MASSCHELEIN, J. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In: LARROSA, J. **Elogio da escola** (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 41-63.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TEDESCHI, L. S.; PAVAN, R. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 12, n.3, p. 772-787, set./dez. 2017.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WITCHES, P. H. **Governo linguístico em educação de surdos: práticas de produção do *Surdus Mundi* no século XX**. 2018. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

REFERÊNCIAS DOS MATERIAIS ANALISADOS

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Decreto nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Brasília: MEC, 2005. Dispõe sobre a inclusão da disciplina de LIBRAS nos cursos de ensino superior.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Programa Mais Educação.** Decreto n. 7.083 de 27 de janeiro de 2010.

_____. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2105/Ministério da Educação.** Brasília: MEC, 2014.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).**

_____. **Programa Novo Mais Educação.** Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016.

BRASIL. **POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO.** Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico da Escola A.** Santa Maria, 2018. 52p.

COORDENADORIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico da Escola B.** Santa Maria, 2015. 41p.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI.** Brasília: UNESCO, 2015.